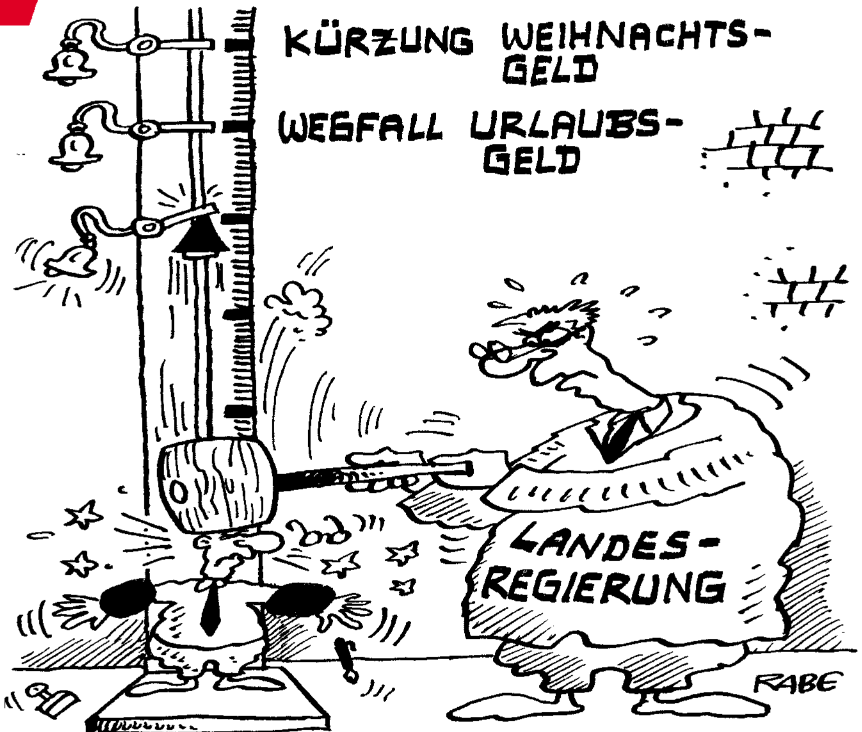
GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz
11/03
112. Jahrgang



POLITIKER begehen Wortbruch!



Wehrt euch, BESCHÄFTIGTE!


Foto: Lucas Schmitt

Man muss sich nicht alles bieten lassen!

Kleines Rätsel zum Anfang: Kollege A. ist Oberstudienrat und unterrichtet an einem Gymnasium Deutsch und Englisch, Kollege B. hat den gleichen Rang und die gleichen Fächer. Nach einem Elternabend treffen sie sich zufälligerweise am Tresen einer Kneipe und kommen mit anderen Gästen ins Gespräch. Auf die Frage nach ihren Berufen antwortet A.: „Ich bin Philologe", während B. sagt: „Ich bin Pädagoge". Und nun das schwierige Rätsel: Einer von beiden ist in der GEW, A. oder B.?

Die Antwort ist einfach. Schwieriger wird es schon, wenn zu klären ist, wer es in seinem Lehrerleben leichter hat: Derjenige mit der Selbstdefinition als Fachwissenschaftler oder derjenige, der sich als Pädagoge versteht? Den höheren Anspruch hat auf jeden Fall „der Pädagoge", denn er ist nicht bereit, sich hinter dem Panzer der Fachwissenschaft – die er natürlich ebenfalls beherrscht – zu verstecken und beispielsweise schwierige SchülerInnen einfach abzuschieben, wie das leider immer noch viel zu oft vorkommt. Unser Pädagoge stellt sich seinen erzieherischen und fachlichen Aufgaben, was ihn jedoch immer mehr an die Grenzen der Belastbarkeit bringt, denn Lehrkräfte (aller Schularten!) müssen heute zunehmend kompensatorische Erziehung leisten und an Defiziten arbeiten, für die sie nicht primär verantwortlich sind.

Die immens gestiegene Erwartungshaltung der Gesellschaft gegenüber den Bildungseinrichtungen und der hohe Selbstanspruch der PädagogInnen führen dazu, dass sich viele Lehrkräfte schwer damit tun, sich zu artikulieren oder gar zu wehren, wenn sie an ihre Grenzen kommen und z.B. Opfer von verbalen oder gar physischen Übergriffen durch SchülerInnen / Eltern werden. Nach wie vor ein Tabuthema, über das selten etwas zu lesen ist. Um es deutlich zu sagen: Bei allem Berufsethos - auch Lehrkräfte müssen sich nicht alles bieten lassen.

Der Fall eines Kollegen zeigt, wie das gehen kann. Er war in der „Bier-Zeitung" eines Gymnasiums von einem Ex-Schüler, den er auf der Oberstufe gar nicht mehr unterrichtet hatte, übelst angegriffen worden. In einem Artikel mit einer Ansammlung von Unterstellungen, Beleidigungen und Verleumdungen war die Rede von „Schikane", „Demontage", „Demütigung"; dem Kollegen wurden „Inkompetenz und ein inadäquater Unterrichtsstil" unterstellt. Die Vorwürfe gipfelten in der Behauptung, der Lehrer habe die Absicht gehabt, den Schüler „vollständig zu demoralisieren und zu vernichten."

Nach Rückfrage bei der Rechtsschutzstelle der GEW entschied sich der Kollege, Strafanzeige wegen Beleidigung zu stellen, es aber nicht bei der juristischen Reaktion zu belassen, sondern in einem offenen Brief sein Vorgehen zu begründen. Darin hieß es u.a.: „Ich erhebe nicht den Anspruch, ein unfehlbarer Lehrer zu sein, aber ich darf Ihnen versichern, dass ich mich immer bemüht habe und bemühen werde, ein fairer und objektiver Lehrer zu sein. Um so tiefer treffen mich Ihre Anschuldigungen. Was ich Ihnen massiv vorwerfe, ist, dass Sie in den vergangenen 2 1/2 Jahren keinen Versuch unternommen haben, diese Angelegenheit zu klären." Der Kollege wies auch darauf hin, dass u.a. wegen dieses Artikels der Schulleiter den Verkauf der Abizeitung auf dem Schulgelände untersagt und auf juristische Konsequenzen hingewiesen hatte. Deshalb müsse die Publizierung als vorsätzliche und gezielte öffentliche Beleidigung seiner Person gewertet werden.

Es dauerte mehr als ein Jahr, bis es zur Gerichtsverhandlung kam. Nach 1 1/2 Stunden Verhandlung folgte die Richterin dem Antrag des Staatsanwaltes und verurteilte den Schüler wegen öffentlicher Beleidigung des Kollegen zu 10 Tagessätzen à 20 Euro und zur Übernahme der Verfahrenskosten.

Natürlich vermag ein juristischer Erfolg nicht die Verletzungen zu heilen, die dieser Fall dem Kollegen zugefügt hat. Dennoch hat das Urteil sicher gut getan. Hoffen wir, dass unser „Seiteneinsteiger", die – so Ministerin Ahnen – den „anderen Weg in die Schule" genommen haben, möglichst lange von solchen Erfahrungen verschont bleiben. Die Situation ist schon paradox, man könnte auch sagen absurd: Ausgerechnet in einer Zeit, in der pädagogisch-psychologische Kompetenzen immer wichtiger werden, müssen die Schulen geöffnet werden für künftige Lehrkräfte, die von ihrer Ausbildung her davon meistens keinen blassen Schimmer haben. Der pädagogisch vorgebildete Referendar mit 1. Staatsexamen hat mehr als die Hälfte weniger eigenverantwortlichen Unterricht als sein Kollege Seiteneinsteiger. Um nicht missverstanden zu werden: Dies soll ein Hinweis sein, auf welch schwierige Aufgabe sich dieser Lehrernachwuchs einlässt, keine Kritik an ihrer Beschäftigung oder gar an den Personen. Und auch die aktuell für die Bildungspolitik Verantwortlichen können nichts für die fatale Lage. Das haben ihre Vorgänger verbockt. Bleibt nur zu hoffen, dass die Lehren daraus gezogen und Bildungspolitik künftig nicht weiterhin nur in Legislaturperioden gedacht wird.

Ach so, unser Orden „Setzen, sechs!" für sprachliche Fehlleistungen. Dessen „Verleihung" hatten wir eigentlich eingestellt, um nicht in den Ruch der permanenten Besserwisserei zu kommen. Gerne greifen wir diese Rubrik allerdings wieder auf, wenn uns Hinweise erreichen. So wie diesmal durch unseren Leser Marc-Guido Ebert, der in einer Broschüre des Arbeitsamtes zum Bewerbertraining bei Rechtschreib-Testfragen die Alternative „Asyland" und „Asylant" fand. Peinlich, peinlich. Beides falsch, denn „Asylanten" gibt es bekanntlich nur an den Stammtischen. Peinlich auch ein Grammatikfehler, der uns in der Oktober-Ausgabe der GEW-Zeitung unterlaufen ist. S. 30 hieß es da auch noch in einer Überschrift „Bausteine für einen erfolgreiche Sprachförderung". Wenn das nicht auf erfolgreiche Sprachförderung hoffen lässt...

Günter Helfrich

Aus dem Inhalt GEW-ZEITUNG Rheinland-Pfalz Nr. 11 / 2003:

Impressum GEW-ZEITUNG Rheinland-Pfalz

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Rheinland-Pfalz, Neubrunnenstr. 8, 55116 Mainz, Tel.: (0 61 31) 28988-0, Fax: (06131) 28988-80, E-mail: **GEW@GEW-Rheinland-Pfalz.de**
Redaktion: Günter Helfrich (verantw.) und **Karin Helfrich**, Postfach 22 02 23, 67023 Ludwigshafen, Tel./ Fax: (0621) 564995, **e-mail: GEWZTGRL1@aol.com**; **Ursel Karch** (Anzeigen), Arnimstr. 14, 67063 Ludwigshafen, Tel.: (0621) 69 73 97, Fax.: (0621) 6 33 99 90, **e-mail: UKarch5580@aol.com**; **Antje Fries**, Rheindürkheimer Str. 3, 67574 Osthofen, Tel./Fax: (0 62 42) 91 57 13, **e-mail: antje.fries@gmx.de**
Verlag, Satz und Druck: Verlag Pfälzische Post GmbH, Winzinger Str. 30, 67433 Neustadt a.d.W., Tel.: (06321) 8 03 77; Fax: (0 63 21) 8 62 17; **e-mail: VPP.NW@t-online.de**, Datenübernahme per ISDN: (0 63 21) 92 90 92 (Leonardo-SP - <MAC> = 2 kanalig)
Manuskripte und Beiträge: Die in den einzelnen Beiträgen wiedergegebenen Gedanken entsprechen nicht in jedem Falle der Ansicht des GEW-Vorstandes oder der Redaktion. Nur maschinengeschriebene Manuskripte können angenommen werden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen. Manuskripte und sonstige Zuschriften für die Redaktion der GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz werden nach 67023 Ludwigshafen, Postfach 22 02 23, erbeten.
Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten; für Nichtmitglieder jährlich Euro 18,-- incl. Porto + MWSt. (Bestellungen nur beim Herausgeber.) Kündigung 3 Monate vor Ablauf des Kalenderjahres. Im anderen Falle erfolgt stillschweigend Verlängerung um ein weiteres Jahr.
Anzeigenpreisliste Nr. 12 beim Verlag erhältlich. **Redaktionsschluss:** jeweils der 5. des Vormonats.

Ist die Chancengleichheit chancenlos?



Professor Hans-Günter Rolff leitet das Institut für Schulentwicklungsforschung (Uni Dortmund).

Chancengleichheit war Leitthema der Bildungsreform-Debatte in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren. Damals gingen nur sechs Prozent der Arbeiterkinder zum Gymnasium. Willy Brandt setzte in seiner ersten Regierungserklärung die „Bildungsreform mit der sozialen Frage im 19. Jahrhundert" gleich. Die meisten Bundesländer starteten Versuche mit Gesamt- und Ganztagsschulen, einige führten flächendeckend die schulformübergreifende Orientierungsstufe ein. Gymnasien wurden neu gegründet. Eine beachtliche Bildungsexpansion setzte ein.

Doch das Thema Chancengleichheit verwelkte erstaunlich schnell. Das änderte sich erst mit dem ersten PISA-Bericht Ende 2001. Sehr klar ging daraus hervor, dass Deutschland das im Vergleich der Industrieländer selektivste Schulsystem betreibt, es also die größte Chancenungleichheit gibt. Im Einzelnen:

- *Die Schülerleistungen liegen unter dem OECD-Länder-Durchschnitt. Auf den höchsten Kompetenz-Niveaus können deutsche Schüler (zumeist Gymnasiasten) gerade noch mithalten, ohne Spitzenleistungen zu erzielen.*
- *Besonders schlecht schneiden die schwachen Schüler (zumeist Hauptschüler) ab.*
- *Die Spreizung der Leistungen (die besten fünf Prozent verglichen mit den schlechtesten fünf Prozent) ist in Deutschland am größten.*

Deutschland ist das Land mit dem größten Abstand in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen aus höheren und niederen Sozialschichten. Und die „Chancen des Gymnasialbesuchs (sind) für den Jugendlichen aus der Familie der oberen Dienstklasse 5,7 Mal so hoch wie die Beteiligungschancen des Jugendlichen aus einem Arbeiterhaushalt".

Man hätte erwarten können, dass die Bildungspolitik darauf mit einem Hinausschieben der frühen Auslese schon nach dem vierten Schuljahr und/oder einer Lockerung der innerschulischen Auslese und der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen reagiert, zumal das PISA-Konsortium dies mit einer Presseerklärung vom 6.3.2003 nahe legt: „Die im internationalen Vergleich nachgewiesene, ungewöhnlich hohe Leistungsstreuung am Ende der Vollschulzeitpflicht in Deutschland wird zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt" – also von der dreigliedrigen Schulstruktur miterzeugt.

Doch in Deutschland kann man genau gegenteilige Politik-Reaktionen beobachten, wobei sich die Parteien nicht nennenswert unterscheiden:

- *In Niedersachsen (angebahnt von der SPD) und Bremen (große Koalition) sowie demnächst auch in Hessen (CDU) wird die schulformübergreifende Orientierungsstufe wieder abgeschafft.*
- *In Bayern (CSU) begann die Realschule bis vor kurzem noch nach der 6. Klasse, jetzt nach der 4.*
- *Berlin (Koalition mit der PDS) verabschiedet sich schleichend von der sechsjährigen Grundschule: Bereits 31 Gymnasien haben eigene 5. und 6. Klassen.*
- *In etlichen Ländern erhöht sich die interne Selektion, indem Gymnasien ab Klasse 7 „Profilklassen" erhalten, die zu einem schnelleren Abschluss führen.*
- *Versetzungsordnungen wurden verschärft, die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen ist einseitig: Weit mehr Schüler steigen vom Gymnasium über die Realschule zur Hauptschule ab als auf.*

Insgesamt ist bundesweit ein Auskühlungseffekt, wenn nicht ein Ende der Bildungsexpansion festzustellen. Die Übergangsquoten von den 10. Klassen in die gymnasialen Oberstufen stagnieren seit zehn Jahren. Die Abiturientenquote (Allgemeine Hochschulreife) ist sogar leicht rückgängig: Sie betrug (als Summe aller Schulformen) 25,4 Prozent im Jahre 1992, stieg 1997 auf 27,8 Prozent und ging 2001 auf 25,6 Prozent zurück.

Von der Bildungsexpansion haben die Arbeiterkinder ohnehin kaum profitiert. Soziologische Studien zeigen, dass sie vor allem von den Mittelschichten, zuletzt auch von den unteren Mittelschichten genutzt wurde. Heute gehen gerade einmal zehn Prozent der Arbeiterkinder zum Gymnasium, so viel wie Ende der 70er Jahre. Allerdings ist die Arbeiterschaft in den letzten Jahrzehnten durch den rapiden Wandel der Industrie- zur Wisssensgesellschaft von knapp 45 Prozent der Erwerbstätigen im Jahre 1974 auf 34 Prozent im Jahre 1999 geschrumpft. Es hat sich auch ihre Zusammensetzung geändert; denn zur Arbeiterschaft zählt auch der Großteil der Migranten. Noch mehr geschrumpft ist allerdings die Hauptschule, die immer noch vom Großteil der Arbeiterkinder besucht wird. Sie nimmt im Bundesgebiet noch knapp 23 Prozent der Schüler auf (in Berlin, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern knapp 12 Prozent, in Baden-Württemberg 33, in Bayern 39 Prozent).

Die Hauptschule, also die Schule der Arbeiterschaft einschließlich der Emigranten, ist nicht nur zahlenmäßig, sondern auch als Lernmilieu ausgepowert. Das in mancherlei Hinsicht negative PISA-Ergebnis kann man im ersten Bericht nachlesen: „Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers." 49 Punkte bezeichnen auf der PISA-Skala mehr als den Unterschied zwischen Deutschland und den PISA-Spitzenländern. Dieses niederschmetternde Ergebnis hat seinen Grund sicherlich nicht in den Lehrern, die zu den Engagiertesten überhaupt gehören, sondern eher in der Hauptschule als „selektivem Lernmilieu", das aus strukturellen Gründen Talente nicht fördert, sondern verkümmern lässt.

Wie lange wollen wir uns in Deutschland noch leisten, derartig selektive Lernmilieus zu erhalten, die Bildungschancen eines Drittels der Bevölkerung weitgehend zu ignorieren und international als „Weltmeister der sozialen Auslese" dazustehen?

Die Folgen der Stagnation der Bildungsexpansion werden ihre ganze Wucht erst noch entfachen – wenn wir verschärft mit Ländern konkurrieren müssen, die beides zu Stande bringen: Abbau der sozialen Bildungsbarrieren und überdurchschnittliche Schülerleistungen.

Wirksame Instrumente für die Förderung und gegen das Aussortieren von Kindern in unseren Schulen – Jetzt!

Nach PISA und IGLU muss das Bildungsziel „Fördern statt Aussortieren" oben auf der bildungspolitischen Agenda stehen. Auch wenn zur Verwirklichung dieses Bildungsziels die Schulstrukturreform absolut unverzichtbar ist, ist es pädagogisch ebenso unerlässlich, schon jetzt im bestehenden System die Förderphilosophie gegen den Zwang zur Auslese stark zu machen.

Was könnte also Lehrerinnen und Lehrern helfen, den Blick auf das individuelle Kind und seine Lernprozesse zu richten? Man hat nicht den Eindruck, dass die Bildungspolitik sich damit ernsthaft beschäftigt.

Sicher ist, dass das Verbot des Abschulens und des Sitzenbleibens ebenso wie gesetzlich verordnete Förderverpflichtungen dem Aussortieren einen gewissen Riegel vorschieben, für sich alleine aber noch nicht zwangsläufig eine fördernde Wirkung entfalten. Es müssen zusätzliche unterstützende Rahmenbedingungen folgen, damit auch die Einstellung der Lehrkräfte zu heterogenen Lerngruppen sich positiv verändert.

Da Klassenverkleinerung und zusätzliche Einstellung von Lehrkräften kurz- und mittelfristig wenig realistisch sind angesichts der Haushaltslage der Länder und der dramatischen LehrerInnenknappheit in den kommenden Jahren, müssen neue Wege zur Entlastung gegangen werden.

Schulassistenz wird dringend gebraucht

Alle Schulen brauchen zur Unterstützung und Entlastung der LehrerInnen den Normalfall einer pädagogisch nicht-qualifizierten Schulassistenz. Dies ist in vielen europäischen Ländern schon lange üblich. Sie ist als Teil einer Beschäftigungsoffensive im Rahmen öffentlich geförderter Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen auch ein Beitrag gegen die Massenerwerbslosigkeit in Deutschland.

Die pädagogisch nicht-qualifizierte Assistenz ist ein berufliches Angebot für interessierte und geeignete Frauen und Männer mit oder ohne beruflichen Abschluss. Es können Frauen sein, die wegen der Familienphase keine Ausbildung beendet haben, aber als gestandene Mütter sich die Unterstützung der Lehrer gut vorstellen können. Zur Unterstützung der interkulturellen Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Kitas beschäftigen heute schon einige Kommunen sog. Stadtteilmütter aus dem Migrantenbereich. Es können Frauen und Männer sein, die als Langzeitarbeitslose auf dem Arbeitsmarkt chancenlos sind. Immer sollte der Tätigkeit eine Schulung vorausgehen, ebenso sollten über die Tätigkeit Möglichkeiten eröffnet werden, anrechenbare Teilqualifikationen für pädagogische Berufe zu erwerben.

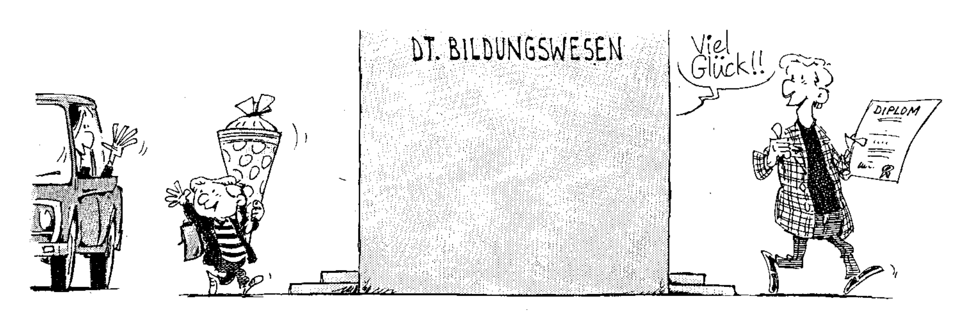
Die Assistenz übernimmt allgemeine Verwaltungstätigkeiten, die nicht zum eigentlichen Aufgabenbereich der Lehrkräfte gehören, aber derzeit von ihnen zusätzlich erledigt werden. Dazu zählen die Betreuung und Wartung von Medien und der technischen Ausstattung einer Schule, die Betreuung von Bibliothek, Sammlungen und von Schulbüchern, die Erledigung von Kopierarbeiten zur Vorbereitung von Unterrichtsmaterial sowie von Beschaffungsaufgaben für den Unterricht. Die Aufgaben von Schulassistenten sind klar definiert als ergänzende, nicht ersetzende Lehrertätigkeiten. Sie sind auf Beaufsichtigung und Betreuung von SchülerInnen gerichtet, z. B.in den Pausen, z. B. bei Vertretung wegen kurzfristiger Lehrerabwesenheit. In Zusammenarbeit mit den Lehrkräften beaufsichtigen sie einen Teil der Klasse in Phasen selbständiger Freiarbeit oder während schriftlicher Übungen, während die Lehrkraft intensiv mit einem kleinen Teil der Klasse arbeitet. Klassenteilungen sind so gezielt in bestimmten Unterrichtsstunden möglich und planbar. Im Klassenunterricht unterstützen sie nach Absprache mit der Lehrkraft Schüler und Schülerinnen mit bestimmten Schwierigkeiten.

Die Anzahl der Assistenten an einer Schule sollte sich einerseits nach der Größe der Schule, andererseits nach dem Förder- und Integrationsbedarf einer Schule richten. Über ihren planmäßigen Einsatz muss die Schulleitung nach Absprache mit dem Kollegium und den Betroffenen bestimmen. Dieser Einsatz ist nicht nur kostengünstiger, er hat auch die sympathische Eigenschaft, dass Menschen aus anderen Bereichen die Schulen bereichern.

Professionenmix hilft

Schon heute gibt es erfreuliche Ansätze für die Kooperation unterschiedlicher Professionen an den Schulen. Z. B. da, wo Sozialpädagogen und Sozialarbeiter Schulen unterstützen, wo Handwerker und Meister den Unterricht an berufsbildenden Schulen und Sonderschulen mit ihren Erfahrungen gestalten. Auch dafür brauchen wir gesicherte Ausbauperspektiven, die sich an den besonderen Problemlagen der Schulen und ihrer SchülerInnen orientieren. Eine große Zahl erwerbsloser SozialpädagogInnen steht dem Arbeitsmarkt zur Verfügung.

Wir sollten uns in Deutschland ein Beispiel an der englischen Schulpraxis nehmen. Dort ist es in benachteiligten Stadtteilen üblich, Sozialpädagogen an Schulen einzustellen mit dem Ziel, die vom Scheitern bedrohten Kinder und Jugendlichen rechtzeitig zu erkennen und sie gezielt zu unterstützen. Unsere Benachteiligtenprogramme setzen viel zu spät ein. Sie sind zu wenig an Prä-



vention und Intervention orientiert.
Zu der Arbeit der englischen Schulmentoren gehört die persönliche Betreuung in Einzel- und Gruppengesprächen. Es wird herausgearbeitet, welche Probleme die einzelnen besonders belasten und wie damit umgegangen werden kann. Intensive Elternberatung - auch im Rahmen von Hausbesuchen - sind vorgesehen, um Orientierungshilfen und Unterstützung für die häuslichen Probleme anzubieten. Um zum Lernen zu ermutigen, das Selbstvertrauen zu stärken und positives Gemeinschaftsgefühl erfahrbar zu machen, bieten die Mentoren auch Freizeitangebote an den Schulen an, richten Jungen- und Mädchengruppen ein, organisieren Hausaufgabenhilfe und Frühstücksgruppen.

Zukünftig muss jede Schule über eigene Förderressourcen verfügen, um zusätzlichen Förderunterricht flexibel organisieren zu können. Der Umfang hat sich an dem sozioökonomischen Einzugsbereich der Schule zu orientieren. Das Geld dafür wird zu einem erheblichen Teil erwirtschaftet durch den Verzicht auf das Sitzenbleiben und die eingesparten teuren Kosten für späte nachsorgende Maßnahmen bei Schulverweigerung und Schulabbruch. In NRW z. B. werden nach einer Modellrechnung des Schulministeriums ca. 3500 Stellen bzw. 178,5 Mio Euro aufgrund der Wiederholungspraxis für die Grundschule und die Sekundarstufe I zusammen zusätzlich jährlich benötigt. Für ganz Deutschland sind dies 17 500 Stellen bzw. 892,5 Millionen Euro.



Individuelle Lernpläne - Basis einer neuen Lern- und Leistungskultur

Nur vor diesem Hintergrund ist die Einführung verpflichtender individueller Lernpläne für jeden Schüler und jede Schülerin eine sinnvolle Maßnahme. Den LehrerInnen wird nicht nur etwas Neues abverlangt, sie bekommen auch dafür ein gewisses Instrumentarium.

Die Lernpläne stellen die individuellen Stärken und Schwächen sowie darauf bezogene Förderstrategien und Maßnahmen fest und dokumentieren die Lernentwicklung. Sie begleiten das Kind während seiner Grundschulzeit und werden zu Entscheidungshilfen für die Grundschulempfehlungen im Übergang von Klasse 4 zu den weiterführenden Schulen.

Sie werden von den aufnehmenden Schulen übernommen und müssen von ihnen fortgeschrieben werden. Auf diese Weise wirkt die Arbeit der Grundschule positiv auf die pädagogische Entwicklung der weiterführenden Schulen.

Wenn individuelle Förderung vorrangig wird, können bestimmte Tätigkeiten zurückgenommen werden, die jetzt nachweislich vielen LehrerInnen den Alltag erschweren: die ewigen Klassenarbeiten „en masse". Die Korrekturen, die bei Klassensätzen von 30 Arbeiten und mehr den Charakter der Fließbandarbeit annehmen und sich regelmäßig im Jahr wiederholen, können in Verbindung mit den individuellen Lernplänen mindestens teilweise ersetzt werden durch individuelle Formen der Leistungserbringung, die mit den einzelnen SchülerInnen vereinbart werden.

Lernpläne in allen Fächern werden eine Hilfe bei der Formulierung von individuellen Lernentwicklungsberichten. Sie sollen die Ziffernzeugnisse mindestens bis zum Ende von Klasse 8 ersetzen und werden im Gegensatz zur jetzigen Praxis nur am Ende des Schuljahres schriftlich vorgelegt, während zum Halbjahr die Lernentwicklung mit den Eltern und Schülern mündlich besprochen wird.

Zukünftige schulformunabhängige Bildungsstandards und darauf bezogene förderdiagnostische Tests sollten den Schulen Rückmeldungen geben, wo ihre SchülerInnen stehen, und so die notwendige Sicherheit geben, dass Standards auch durch Individualisierung der Lernprozesse eingehalten werden.

Brigitte Schumann,
E-Mail: ifenici@aol.com

„Wir lassen uns nicht für dumm verkaufen“

Rede von Tilman Boehlkau bei Kundgebung vor dem Landtag

Gegen das von der Landesregierung in den Landtag eingebrachte „Kürzungsgesetz“ haben am 8. Oktober vor dem rheinland-pfälzischen Landesparlament rund 500 Beschäftigte protestiert. Der DGB-Vorsitzende Muscheid forderte bei der Kundgebung die rheinland-pfälzischen Abgeordneten auf, ein Zeichen der Solidarität zu setzen und ebenfalls auf vier Prozent ihrer Diäten zu verzichten: „In Zeiten finanzieller Not geht es nicht an, dass die finanziell gut ausgestattete Gruppe der Abgeordneten - die in Anlehnung an den öffentlichen Dienst bezahlt wird - bei den Kürzungsmaßnahmen außen vorbleibt.“ Hier Ausschnitte aus der Rede des GEW-Landesvorsitzenden Tilman Boehlkau, die viel Beifall fand:





Im März 2003 verspricht der Ministerpräsident von Rheinland-Pfalz vor Gewerkschaftsdelegierten, dass in diesem Jahr keine Kürzungen im Rahmen der Öffnungsklausel für den öffentlichen Dienst vorgenommen werden.
Im Juli schrieb Kurt Beck - im Zusammenhang mit den geplanten Besoldungserhöhungen für den öffentlichen Dienst - an den DGB-Bundesvorstand: „Gleichwohl dürfen Einsparungen nicht im Übermaß zu Lasten einer bestimmten Personengruppe vorgenommen werden. Die Landesregierung wird auch in Zukunft strikt darauf achten, dass eine gerechte und sozial ausgewogene Verteilung der finanzpolitisch unvermeidbaren Belastungen erfolgt.“
Zwei Monate später sind diese Aussagen Makulatur, denn - am 09. September beschließt das rheinland-pfälzische Kabinett den Landeshaushalt 2004, der drastische Kürzungen für die Beamtinnen und Beamten des Landes vorsieht:
• Änderungen beim Weihnachtsgeld in 2003: Kürzung auf 70 Prozent eines Monatsgehaltes, ab 2004: Kürzung auf 50 Prozent und Verteilung auf 12 Monatsgehälter
• Kürzung des bisherigen Urlaubsgeldes ab 2004 auf 200 Euro bis zur Besoldungsgruppe A 8 und Streichung des Urlaubsgeldes für alle anderen Besoldungsgruppen.
• Als „Bonbon“ wird allen Beamtinnen und Beamten 40 Euro pro Kind „Urlaubsgeld“ gewährt. Schlägt da etwa das schlechte Gewissen über die Kürzungspolitik durch?
Da, Herr Ministerpräsident, kann ich für Sie nur feststellen: Was kümmert mich mein Geschwätz von vorgestern?! Ist dem Ministerpräsidenten und den Koalitionsfraktionen eigentlich gar nicht aufgefallen, dass diese Maßnahmen völlig im Widerspruch zu der Aussage stehen, eine bestimmte Personengruppe nicht über Gebühr zu belasten? Hat Kurt Beck völlig vergessen, was den Beamtinnen und Beamten in Rheinland-Pfalz - immer mit der Begründung der Haushaltssanierung - in den letzten Jahren alles zugemutet worden ist?
Durch die einseitige Kürzungspolitik zulasten der Beschäftigten im öffentlichen Dienst hat sich die Einkommenssituation der Familien deutlich verschlechtert! Und dies schon seit mehreren Jahren!
Den Landtagsabgeordneten, die heute über diese Kürzungsvorschläge beraten, will ich in Erinnerung rufen, was die Kolleginnen und Kollegen über sich ergehen lassen mussten:
• Streckung der Dienstaltersstufen und damit im Endeffekt weniger Geld in der Tasche,
• Verlängerung der Wochenarbeitszeit um 1,5 Stunden auf 40 Stunden - und das ohne Lohnausgleich - sowie
** die Verlängerung der Lebensarbeitszeit, z. B. im Bereich der Polizei,*
• Kostenbeteiligung bei der Beihilfe (13 Euro pro Monat für Wahlleistungen und 300 Euro als Selbstbeteiligung bei der Kostendämpfungspauschale),
• Streichung der Jubiläumszuwendungen in Geld,
• Aussetzung der Leistungsprämien bzw. -zulagen,
• seit Jahren schon verzögerte bzw. reduzierte Besoldungserhöhungen,
• Einfrieren des Weihnachtsgeldes auf den Stand von 1993,
• Beförderungsstopp bzw. Beförderungsverzögerungen bis zu 18 Monaten.
(...)
Kurt Beck und die ihn tragenden Landtagsfraktionen vermitteln in der Öffentlichkeit den Eindruck, als wären die











Kolleginnen und Kollegen mit ihren „Spitzengehältern" schuld an der Haushaltsmisere!
Schuld sind nicht die Beschäftigten im öffentlichen Dienst. Schuld ist vor allem eine verfehlte Finanzpolitik, die die Steuern für Unternehmen, Vermögensbesitzer und Besserverdienende gar nicht schnell genug senken kann!
Auch die Wiedereinführung einer Vermögensteuer ist zu einem politischen Tabu geworden, dabei hat Rheinland-Pfalz z. B. 1996 - im letzten Jahr der Erhebung - umgerechnet in Euro 245,3 Millionen vereinnahmt.
Selbst 2003 hat diese abgeschmolzene Steuer dem Land immerhin noch mehr als 10,9 Millionen Euro gebracht.
Nur zum Vergleich: Die geplanten Kürzungsmaßnahmen im öffentlichen Dienst belaufen sich auf insgesamt 147 Millionen Euro in den Jahren 2003 und 2004.
Und auf die Vermögensteuer verzichtet das Land leichtfertig!
Lieber werden die Beschäftigten des öffentlichen Dienstes zur Kasse gebeten, als eine vernünftige Steuerpolitik zu betreiben.
Deshalb sind wir es leid, für eine verfehlte Steuer- und Finanzpolitik des Bundes und der Länder herhalten zu müssen!
(...)

- *Wir fordern die Landesregierung und die sie tragenden Fraktionen zur Kurskorrektur und zur Beendigung der einseitigen finanziellen Belastungen der Beschäftigten auf - auch bei der Finanzierung der sozialen Sicherungssysteme.*
- *Wir fordern Kurt Beck, die Landesregierung und die sie tragenden Fraktionen dazu auf, auf die Kürzung des Weihnachtsgeldes völlig zu verzichten.*
- *Wir erwarten, dass es zu einer öffentlichen Anhörung über die Kürzungsmaßnahmen für den öffentlichen Dienst im Parlament kommt.*
- *Wir fordern gleiche Verhandlungsrechte wie sie im Tarifrecht gelten und wir wollen nicht von der „Gnade" der jeweiligen finanziellen Situation des Landes abhängig sein!*
- *Für uns Gewerkschaften gilt immer noch der Grundsatz: Verhandeln statt Verordnen!*

Beamtinnen und Beamte sind nicht die Melkkühe der Nation, und es muss Kurt Beck und seinen Regierungsfraktionen klar sein, dass ständige Demotivation nicht zum Betriebsfrieden beiträgt.

Wir lassen uns nicht für dumm verkaufen und wenn man uns für Esel hält, werden wir störrisch!


Fotos: Bernhard Clessienne und Joachim Drews





Isolierung aufgrund der „Besonderheit“ vermeiden

Diskussionsveranstaltung des Bildungsministeriums zur Begabtenförderung

„Begabtenförderung - Begabungen entdecken und frühzeitig fördern“, unter diesem Titel lud das MBFJ zu einem „Diskurs“ über Begabtenförderung in die Alte Patrone in Mainz ein und setzte damit die Veranstaltungsreihe „Bildung(s)-Wege“ fort, in der ausgewählte Ideen und Vorschläge aus der aktuellen wissenschaftlichen Forschung vorgestellt und hinsichtlich der praxisnahen Umsetzung in Rheinland-Pfalz beleuchtet werden sollen.

In der Praxis allerdings hat Rheinland-Pfalz bereits Fakten geschaffen und ordnet Bekanntes in den Zusammenhang ein. Dazu gehören bilinguale Angebote, Gymnasien mit Schwerpunkt Musik oder Sport und vor allem das BEGYS-Modell, nach dem man, wie Minister Zöllner seinerzeit warb, in Rheinland-Pfalz „in 11 1/2 Jahren zum Abitur“ gelangen kann. Bei dieser „Begabtenförderung am Gymnasium“ wird eine Sonderklasse gebildet, mittels derer einige Schülerinnen und Schüler die Mittelstufe in zwei Jahren durchlaufen und danach die für alle um ein halbes Jahr verkürzte Oberstufe besuchen. Bildungsministerin Doris Ahnen, bei der Veranstaltung in Mainz selbst auf dem Podium, propagiert eine Verknüpfung verschiedener Elemente der Begabtenförderung und weist auf die Neuerung im Schulgesetz hin, nach der Kinder bereits mit fünf Jahren eingeschult werden können.

Den aktuellen Zusammenhang für die Veranstaltung stellt jedoch die Einrichtung einer „Schule für Hochbegabtenförderung/Internationale Schule“ in Rheinland-Pfalz dar: Als erstes von vier vorgesehenen Gymnasien (eins mehr als im Koalitionsvertrag festgeschrieben) wird das Heinrich-Heine-Gymnasium Kaiserslautern umgestaltet und beginnt in diesem Schuljahr mit einer 5. Klasse, die 22 „hochbegabte“ (internationale?) Schülerinnen und Schüler umfasst. Von einer Expertengruppe wurden aus 45 Bewerbungen 18 Schüler und 4 Schülerinnen ausgewählt, deren Entwicklung von einer 16köpfigen Arbeitsgruppe unter Leitung des MBFJ und Beteiligung der Universität Kaiserslautern, des IFB und des schulpsychologischen Dienstes beobachtet und begleitet wird.
Auch für den zweiten Standort, das Gymnasium Mainz-Gonsenheim, wurde bereits eine Arbeitsgruppe eingerichtet, um den speziellen Bildungsgang, der mit Internat und Ganztagsschule verbunden sein soll, vorzubereiten.
Damit engagiert sich das Land Rheinland-Pfalz in einem Bereich, der üblicherweise eher von privaten Einrichtungen abgedeckt wird.
Was ist eigentlich „Begabung“ und wer benötigt oder „verdient“ eine besondere (und teuere) Förderung in unserem Land? In den Vorträgen und der sich anschließenden Podiumsdiskussion schwankt die Begrifflichkeit zwischen Förderung von „Begabung“, „besonderer Begabung“ und „Hochbegabung“.
Im Falle der Hochbegabung geht es nach gängiger Definition um Kinder mit einem IQ größer 130, was statistisch gesehen nur rund zwei Prozent eines Altersjahrgangs entspricht. Tatsächlich fallen diese Kinder bisher wenig auf - und wenn, dann zeigen sie sich nicht selten als „Problemfälle“, denn Hochbegabte sind nicht automatisch „Hochleister“, haben oft nicht gelernt, sich anzustrengen, Lernstrategien zu entwickeln und Pläne in Handlungen umzusetzen. Somit kann auch in einem „Schulversager“ ein hochbegabtes Kind stecken, das nicht angemessen gefördert und gefordert worden ist.
Beide Referenten, Dr. Christian Fischer von der Universität Münster und Christa Hartmann, Leiterin des CJD Jugenddorfs Hannover, sind klar der Ansicht, dass Kindergarten und Vorschule die geeigneten Orte sind, Hochbegabte zu erkennen und sie auf einen guten Weg zu bringen. Zu diesem Zeitpunkt fallen Jungen und Mädchen noch gleichermaßen durch ihre Begabung auf, während im Laufe der Entwicklung den Mädchen ihre Integration in die Gruppe wichtiger zu sein scheint als der Ausbau ihrer Möglichkeiten als Hochbegabte.
Für den Psychologen und Pädagogen Fischer hat die Grundschule als „eine Schule für alle“ die besten Möglich-



keiten und die größten Erfahrungen darin, mit unterschiedlichen Begabungen erfolgreich umzugehen. Hier würden die wichtigen Weichen gestellt für den „Lebenserfolg“, der laut Fischer auch für besonders Begabte Hauptziel sein müsse.

Damit sich Begabung in Leistung umsetze, müsse es eine Passung zwischen Lehrstil und Lernstil geben: Lernen solle aktiv ausgerichtet sein und konstruktiv eigenständiges Wissen und Können ermöglichen. Kinder müssten sich der Fortschritte beim Erreichen der Ziele vergewissern können, gelerntes Wissen müsse „kumulativ“, also erkennbar in Zusammenhänge einzuordnen sein. Fischer plädiert für lebensnahen Projektunterricht, damit Kindern klar werde, warum sich ihre Anstrengung lohne. Im Anschluss an die Reformpädagogik spricht sich Fischer für selbstständiges und selbstreguliertes Lernen aus. Um soziale Lernprozesse zu initiieren, seien Formen des Lernens zu bevorzugen, die Kooperation und Partizipation fördern. Hier gehe es - ebenso wie bei Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderungsbedarf - darum, eine Isolierung aufgrund der „Besonderheit“ zu vermeiden.

Was Christian Fischer unter dem Titel „Förderung besonders begabter Kinder“ zusammenfasst, möchte man jedem Kind wünschen!

Er selbst sieht die Begabtenförderung als Bereicherung für den schulischen Alltag und erhofft Impulse auch für die Breitenförderung.

Ob dies in Rheinland-Pfalz der Fall sein wird, muss sich erst herausstellen. Begrüßenswert ist das Signal der Ministerin, in der Frage der Begabtenförderung den Kontakt zur Grundschule zu suchen. Zudem sollen aus den Projekten „Hochbegabtenschulen/Internationale Schulen“ vom IFB Fortbildungseinheiten für alle Lehrerinnen und Lehrer erarbeitet und angeboten werden.

Die Frage danach, wie man in frühkindlicher und schulischer Erziehung die vielfältigen Begabungen von Kindern und Jugendlichen individuell fördern kann, ist sicher aktuell. ErzieherInnen, Lehrerinnen und Lehrer sind bereit, sich zusätzliche Kenntnisse im Umgang mit unterschiedlichen Begabungen, deren Diagnose und deren individueller Förderung anzueignen. Hierfür müssen sie aus- und fortgebildet werden. Die Einrichtung von „Spezialstandorten“ wird der umfassenden Aufgabe nicht gerecht.

„Begabtenförderung“ erfordert vielmehr gute Rahmenbedingungen vor Ort. An einem Ausgleich sozial bedingter schlechterer Chancen muss auch im Sinne eines guten Gesamtergebnisses gearbeitet werden.

Dem abschließenden Wunsch der Referentin Christa Hartmann kann man sich nur anschließen: „Alle Kinder sollen dort gefördert werden, wo ihr angestammtes Umfeld ist.“

Sybilla Hofmann

Auf dem Weg zur Routinebildung

Schulen bilanzieren systematische Schulentwicklung

Seit zwei Jahren setzen 42 rheinland-pfälzische Schulen das „Klippert-Programm" um. Ausgangspunkt und Grundlage ist ein Trainings- und Innovationsprogramm für eine „systematische Unterrichtsentwicklung". Vielfältig unterstützt werden die Schulen durch das EFWI. Jetzt liegt eine ausführliche Evaluation vor. Sie besteht aus zwei Teilen, einer Schüler- und einer Lehrerbefragung, auf der Basis von Stichproben. Befragt wurden 1828 Schülerinnen und Schüler und 215 Lehrerinnen und Lehrer.



Wenn sich 86 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler in puncto Arbeitsorganisation, 89 Prozent in puncto Helferprinzip, 88 Prozent in puncto kooperativer Präsentation mit Partner und 79 Prozent in puncto zügiger Erledigung der Gruppenaufgaben sicher fühlen, dann lässt das aufhorchen.
Wenn das Gros der Schüler angibt, dass das selbstständige Arbeiten an vorgegebenen Aufgaben (89%), das Arbeiten in Gruppen und Tandems (81%), das eigenverantwortliche Beschaffen von Informationen und Material (70%), das Erstellen von Schaubildern, Tabellen und Plakaten (72%) sowie das Halten kleinerer oder größerer Vorträge vor der Klasse (77%) im Unterricht „oft" bis „ganz oft" vorkommen, dann sind das ungewöhnliche Werte. Derartige Anforderungen werden ansonsten im Unterricht eher selten gestellt. Hier zeigt sich ein grundlegender Wandel der Lernkultur, weg von der vordergründigen Belehrung hin zum eigenverantwortlichen, methodenzentrierten Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Wie sich die SchülerInnen selbst einschätzen

Offenbar verfügen die SchülerInnen der PSE-Klassen in den trainierten und verstärkt geübten Methodenbereichen über eine bemerkenswerte Grundsicherheit. Die Tatsache, dass 87 Prozent von ihnen angeben, sie könnten einen Text übersichtlich markieren, ist ebenso ungewöhnlich wie ermutigend. Immerhin bestätigen 53 Prozent der befragten Lehrkräfte, dass fast alle SchülerInnen das übersichtliche Markieren von Texten inzwischen „sicher beherrschen". Ausgesprochen positiv schätzen sich die SchülerInnen auch hinsichtlich anderer methodischer Basiskompetenzen ein: 83 Prozent finden, dass sie das rasche Nachschlagen von Informationen in Büchern recht sicher beherrschen, 90 Prozent meinen, sie verstünden es, die Hausaufgaben selbstständig zu erledigen. Beim Entwickeln von Schaubildern und Tabellen wähnen sich 76 Prozent der Schüler/innen sicher, und das saubere und präzise Gestalten von Heftseiten ist für 78 Prozent offenbar kein Problem. Gleiches gilt für das Erstellen von „Spickzetteln" als Grundlage für einen eigenen freien Vortrag. Damit heben sie sich deutlich positiv von anderen Klassen ab. Das Gleiche gilt für den kommunikativen und kooperativen Bereich. Wenn 81 Prozent angeben, es falle ihnen leicht, nach Stichworten einen eigenen Vortrag zu halten, wenn mehr als zwei Drittel bestätigen, dass sie eigene Argumente gut zu begründen und regelgebunden zu diskutieren verstünden, und wenn immerhin 68 Prozent mit dem Kommunikationsinstrument „Doppelkreis" vertraut sind, dann ist das ein klares Indiz dafür, dass die Schüler/innen in puncto Argumentations- und Diskussionsfähigkeit eine ganze Menge gelernt haben.
Eine zweite Ebene der Methodenkompetenz betrifft die Reflektiertheit des Methodeneinsatzes. 77 Prozent der Schüler/innen gestehen unumwunden ein, dass sie sich bis zu Beginn des Programms über ihre Lernmethodik wenig Gedanken gemacht haben. Heute sagen 61 Prozent von sich, sie könnten mittlerweile recht gut begründen, warum sie welche Methode wählen. Diese metakognitive Kompetenz ist ansonsten bei SchülerInnen nur wenig verbreitet. Meist warten die Schüler/innen auf das, was die Lehrkraft anweist, und setzen sich mit der eigenen Lernmethodik nur selten auseinander. Kein Wunder also, dass gut zwei Drittel in den Pilotklassen von sich behaupten, infolge des Methodenlernens mit mehr Selbstbewusstsein an die unterrichtlichen Aufgaben heranzugehen. Dass diese gewachsene methodische Versiertheit „nur" bei 52 Prozent der Befragten zu besseren Leistungen und Erfolgen im Schulunterricht geführt hat, wird verständlich, wenn man sich die gängigen Tests und Klassenarbeiten anschaut. Diese sind nach wie vor in hohem Maße auf das Memorieren und Reproduzieren von katechisiertem Lernstoff (Tafelbilder, Hefteinträge) abgestellt. Würde anspruchsvollere Informationsverarbeitungs-, Problemlöse-, Präsentations-, Recherche-, Visualisierungs- und / oder Kooperationsaufgaben gestellt, würde das Plus der hier in Rede stehenden Trainingsarbeit noch viel deutlicher zutage treten. Aber auch so lassen die Rückmeldungen der Schüler/innen vermuten, dass selbst unter traditionellen Prüfungsbedingungen verhältnismäßig günstige Leistungsergebnisse herauskommen.

Auf dem Weg zur Routinenbildung

Die Schüler/innen in den Pilotklassen sind noch längst nicht soweit, die eingeübten und eingeforderten Lernstrategien auch tatsächlich konsequent anzuwenden. Zwischen 42

und 66 Prozent ordnen sich unter der Kategorie „oft/ eher oft“ ein und signalisieren damit ein bemerkenswert durchdachtes und erfolgversprechendes Lernverhalten. Weitere 27 bis 33 Prozent melden zurück, dass sie die angeführten Lernstrategien „eher selten“ praktizieren, und der Rest der Befragten gibt sogar zu, die besagten Strategien „(fast) nie“ zu nutzen. So gesehen bleibt noch eine Menge zu tun, wenn das Lernverhalten aller Schüler/innen an die Erkenntnisse der Lernforschung und der Neurobiologie angenähert werden soll.

Dass der im Rahmen des Reformprogramms eingeschlagene Weg gleichwohl Früchte trägt und zu positiven Veränderungen im Lernverhalten der Schüler/innen beigetragen hat, steht außer Frage. Wenn 57 Prozent der befragten Schüler/innen konstatieren, dass sie den Lernstoff in überschaubare Portionen einteilen und jeden Tag ein bisschen üben, dann spiegelt das den Einfluss der durchgeführten Lerntrainings und -reflexionen. Ähnliches gilt für die Tatsache, dass 66 Prozent der Schüler/innen im Falle von Verständnisdefiziten ziemlich selbstverständlich in Lexika oder sonstigen Büchern nachschlagen. 50 Prozent halten sich oft bis sehr oft kleine Vorträge, 45 Prozent wenden moderne Memotechniken an, 46 Prozent machen sich während des Lernens schriftliche Notizen oder erstellen einfache Schaubilder, 47 Prozent bereiten sich auf Klassenarbeiten in kleinen „Lernteams“ vor, 43 Prozent arbeiten und üben mit selbst erstellten Lern- bzw. Fragekärtchen.

So gesehen ist rund die Hälfte der befragten Schüler/innen auf dem besten Wege, die eigenen Lernstrategien und Lernleistungen in vorbildlicher Weise zu entwickeln. Dass die andere Hälfte der Schülerschaft die angestrebten Lernstrategien (noch) recht zögerlich angeht oder gar ganz vermeidet, ist zwar ein Wermutstropfen, lässt sich als „Arbeitsvermeidungsstrategie“ aber durchaus nachvollziehen. Die besagten Lernstrategien sind nämlich mit recht intensiver und regelmäßiger Lernarbeiten verbunden, eine Lernarbeit, die für manche SchülerInnen zunächst nichts anderes als „unnötige Mehrarbeit“ ist. Sie pauken lieber auf den letzten Drücker und versuchen durch vordergründiges Auswendiglernen zum Erfolg zu kommen.

Was die Lehrerinnen und Lehrer zurückmelden

Die befragten Lehrer/innen sind deutlich bemüht, die methodischen Anforderungen an die SchülerInnen nicht nur zu steigern, sondern auch vielfältiger werden zu lassen. Wenn 93 Prozent der Befragten angeben, die SchülerInnen würden in ihrem Unterricht oft in Gruppen oder Tandems arbeiten, dann ist dies eine ungewöhnliche Häufigkeit. Laut Unterrichtsforschung liegt der Anteil der Gruppen- und Partnerarbeit an der gesamten Unterrichtszeit in der Regel unter 10 Prozent. Inwieweit sind die Schüler der PSE-Klassen methodisch versierter als diejenigen, die von den Trainingmaßnahmen wenig oder gar nichts mitbekommen haben? Auf diese Frage antwortet das Gros der befragten Lehrkräfte deutlich positiv. Die trainierten Klassen sind den „Normalklassen“ in puncto Methodenkompetenz deutlich überlegen. Das gilt vor allem für das effektive und regelgebundene Arbeiten in Gruppen (90 %), das Strukturieren und Visualisieren von Lernergebnissen (87%) sowie das freie und selbstbewusste Reden und Argumentieren vor der Klasse (91%).

Unterstrichen wird diese Einschätzung nicht zuletzt durch die anderen Ergebnisse. Wenn 53 Prozent der Lehrkräfte zurückmelden, die Schüler der PSE-Klassen seien besser als andere SchülerInnen in der Lage, auftretende Probleme mit Ausdauer und Kreativität zu lösen, wenn 69 Prozent meinen, in den trainierten Klassen würden grundlegende Gesprächsregeln besser beachtet und eingehalten, wenn 56 Prozent attestieren, diese Schüler könnten besser diskutieren und argumentieren, wenn 62 Prozent der befragten Lehrer/innen feststellen, in den PSE - Klassen werde zielstrebiger und engagierter an gestellte Aufgaben herangegangen und wenn 51 Prozent bestätigen, dass die ins Klippert-Programm einbezogenen Schüler/innen ihre Test- und Klassenarbeiten planvoller als andere Schüler/innen vorbereiten, dann ist das fraglos eine deutliche Bestätigung für die positiven Wirkungen der durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen. Noch deutlicher wird das, wenn man auf die Zahl jener Lehrkräfte schaut, die keine Verbesserungen beobachtet haben. Das ist weniger als ein Zehntel der Befragten.

Zum Unterstützungssystem des EFWI

Auch die Trainings- und Unterstützungsmaßnahmen, die den betreffenden Kollegien seit Projektbeginn zuteil wurden, schneiden in der Bewertung der Lehrkräfte recht positiv ab. Die Trainingsseminare werden von 84 Prozent der Befragten als „hilfreich“ bis „sehr hilfreich“ bewertet, nur sechs Prozent meinen, sie seien „nicht hilfreich“ gewesen. Die

Das Reformprogramm zum Anschauen

Unterrichtsentwicklung wird allseits gefordert. Doch wo und wie ist anzusetzen? In dem neuen Film „Lehren und Lernen auf neuen Wegen“ (58 min) über Klipperts Unterrichtsreform zeigt Paul Schwarz, wie der Unterricht in Deutschlands Schulen systematisch verändert und effektiviert werden kann - durch konsequentes Lehrer- und Schülertraining, durch korrespondierende Workshops und Hospitationsveranstaltungen, durch vielseitige Teamarbeit und Lehrerentlastung, durch gezielte Elternseminare und Evaluationsmaßnahmen. Wie der entsprechende Qualifizierungs- und Innovationskreislauf in der Einzelschule aussehen und durch die schulinternen Steuerungsteams „gemanagt“ werden kann, wird anhand von zahlreichen Praxisbeispielen und Interviews aus Rheinland-Pfalz (Schwerpunkt), Berlin, NRW und Hessen verdeutlicht und filmisch veranschaulicht.

Der Film wird konfektioniert, d.h. mit VHS-Kassette, Box, einem sechzehnseitigen Booklet und Cover, abgegeben. ***red***

Beltz- Verlag 2003, ISDN 3-407-62514-6, Preis Euro 24,90

Klausurtage zur Trainingsvorbereitung finden 91 Prozent, die Unterstützungsleistungen der Steuerungsteams 87 Prozent, die Teamsitzungen und -besprechungen 81 Prozent und die zur Verfügung gestellten Planungs- und Arbeitshilfen 82 Prozent „hilfreich“ bis „sehr hilfreich“. Diese Rückmeldungen unterstreichen die hohe Akzeptanz des Programms bei den am Umsetzungsprozess beteiligten Lehrerinnen und Lehrern.

Die vielfältige Teamarbeit im Rahmen des Klippert-Programms kommt bei den befragten Lehrkräften recht gut an. 91 Prozent schätzen die Teamklausur zur Vor- und Nachbereitung der Schüler-Sockeltrainings als „hilfreich“ bis „sehr hilfreich“ ein. 85 Prozent sehen die Teamsitzungen zur Besprechung bestimmter Maßnahmen/Probleme im Rahmen des Programms sehr positiv. Beide Daten sind insofern ungewöhnlich, als Teamsitzungen und -klausuren in den meisten Kollegien bislang einen eher schlechten Ruf haben und als ziemliche Zeitverschwendung gelten. Bestätigt wird diese Schlussfolgerung durch weitere Erhebungsdaten. 76 Prozent der Befragten teilen die Einschätzung, dass die ausgeprägten Teamaktivitäten den Einzelnen stärken und den Zusammenhalt im Kollegium fördern, nur 24 Prozent äußern sich diesbezüglich skeptisch. Das ist angesichts einer Projektlaufzeit von kaum mehr als eineinhalb Jahren ein fraglos positiver Befund - ein Befund, der deutlich zeigt, dass die durchgeführten Qualifizierungs- und Innovationsmaßnahmen nicht nur das Methodenrepertoire der Lehrer/innen und Schüler/innen erweitern helfen, sondern auch dazu beitragen, die Zusammenarbeit in den Kollegien positiv zu beeinflussen und zu fördern.

87 Prozent der befragten Lehrer/innen sind der Ansicht, die Teilnahme am PSE -Programm habe sich für ihre Schule „unter dem Strich absolut gelohnt“. Nur 10 Prozent signalisieren verhaltene Skepsis und lediglich drei Prozent meinen, das träfe nicht zu. 88 Prozent der Befragten kommen in ihrer Schlussbilanz zu dem Ergebnis, die Schüler/innen seien infolge der konsequenten Methodenschulung selbstständiger und zielstrebiger geworden, 92 Prozent geben an, der Unterricht sei durch das PSE -Programm vielfältiger und spannender für alle Beteiligten geworden. Und immerhin 75 Prozent stellen fest, die Lernkompetenz der Schüler entwickele sich in den trainierten Klassen erfreulich positiv. Auch in den meisten anderen Innovationsfeldern sind offenbar bemerkenswerte Fortschritte erzielt worden. Das gilt vornehmlich für die Sensibilisierung der Elternschaft sowie die Forcierung der Methodenpflege im Fachunterricht.

Paul Schwarz

Die gesamte Evaluation mit den detaillierten Rückmeldungen der Lehrer und Schüler können beim EFWI, Luitpoldstr. 8, 76829 Landau, Tel.: 06341/20043, angefordert werden.

Bildungsstaatssekretär lobt pädagogische Schulentwicklung

Aber: Skepsis und abwartende Haltung in Kollegien gegenüber Innovationen



„Sie treffen mit Ihrem Programm der Unterrichtsentwicklung den Nerv vieler Schulen und Lehrkräfte“, lobte Staatssekretär Prof. Dr. Joachim Hofmann-Göttig aus dem Mainzer Bildungsministerium das EFWI, Initiator Dr. Heinz Klippert und die rheinland-pfälzischen Trainerinnen und Trainer. „Wir sind froh, dieses Projekt fördern zu können“, sagte Hofmann-Göttig während des Besuchs eines Workshops.

Zwanzig rheinland-pfälzische Trainerinnen und Trainer trafen sich mit ihrem Ausbilder Klippert zu einem zweitägigen Erfahrungsaustausch und zur Aufbauarbeit für eine Know How-Börse. Nach zweijähriger Fortbildung trainieren sie die Lehrkräfte aller Schularten in Sachen Methodik, beraten die Schulen bei der Verbesserung ihrer Unterrichtsqualität und begleiten tatkräftig die schulische Innovation im Land. Erfreut zeigte sich der Staatssekretär über die neue Evaluation zur „systematischen Unterrichtsentwicklung“. Fazit der Reformschulen in Rheinland-Pfalz: Die Umsetzung des Programms macht insgesamt „große bis erhebliche Fortschritte“. Für Hofmann-Göttig sind die Evaluationsergebnisse eine „wichtige Zwischenstation auf dem Weg zu besseren PISA-Ergebnissen. „PISA muss der absolute Maßstab für die Unterrichtsentwicklung innerhalb unserer Qualitätsprogramme sein“, betonte der Staatssekretär. Soziales Lernen und Teamfähigkeit seien heute gleichrangig neben den fachlichen Kenntnissen. Die Zeit, wo abstrakt über Didaktik gesprochen werde, ohne an das Kerngeschäft des Lehrers, den Unterricht, heranzugehen, sei längst vorbei. Auch der immer noch verbreitete lehrerzentrierte Frontalunterricht müsse durch eine stärkere Methodenvielfalt ergänzt werden.

In letzter Zeit sei freilich in zahlreichen Kollegien eine eher „skeptische und abwartende Stimmung gegenüber Innovationen“ festzustellen, so die Beobachtungen der Trainerinnen und Trainer. Viele Kolleginnen und Kollegen seien an ihrer Belastungsgrenze angekommen. „Die ständig neuen Aufgaben von oben, alle möglichen Wünsche aus der Gesellschaft, verbunden mit starken Kürzungen beim Urlaubs- und Weihnachtsgeld und weiteren finanziellen Einbußen, machen mürbe“, wie es eine Trainerin formulierte. Zum Weltlehrertag wünschten sich deshalb die Lehrerinnen und Lehrer „mehr Hilfe und Verständnis“ seitens des Ministeriums und der Schulaufsicht, um nicht nur am 5. Oktober dem Motto gerecht werden zu können: „Lehrer öffnen Türen für eine bessere Welt“.

Paul Schwarz

Ein Lob auf die Statistik 2003

Wahrscheinlich sei er nicht der Einzige, der über die diesjährige Form der Statistik klage, schrieb ein Schulleiter an die GEW und bat um Unterstützung der Schulleitungen, „da wir ein solches Theater künftig nicht mehr akzeptieren.“ Hier seine Erfahrungen an einer Hauptschule in der Vorderpfalz:

Seit nunmehr 4 Wochen beschäftigen wir uns im Büro nur noch mit Statistik. Früher benötigten wir dafür zwei Tage. Unser Schulträger hat für viel Geld das Schulverwaltungsprogramm „Magellan“ gekauft, mit dem man angeblich laut Hersteller problemlos die Landesstatistik per Knopfdruck erstellen kann. Die Realität ist eine andere: Obwohl unsere Daten sehr gewissenhaft und vorbildlich durch die Schulsekretärin über das ganze Jahr eingegeben und gepflegt wurden, akzeptierte das Statistische Landesamt unsere Datei nicht. Hunderte von Fehlermeldungen erreichten uns, Zeichen und Buchstabensalate, mit denen wir überhaupt nichts anfangen konnten. Trotz Hinzuziehen von Computerspezialisten aus den Bekanntenkreis – im Schulbereich scheint es keine zu geben – konnten wir das Problem nicht lösen.

So vergingen Tag um Tag, an dem Sekretärin und Schulleitung völlig gefrustet nach Hause gingen.

Gott sei Dank hat unser Schulträger viel Geld in einen Support-Vertrag mit unserem Softwarehersteller abgeschlossen, dem wir unsere Datei mit der Fehlermeldung zuschickten. Sie lösten das Problem, indem sie feststellten, dass einige Schlüsselnummern einfach bei der Erstellung der von StaLa geforderten XML-Datei unter Windows 98 verschwinden. Da wir uns die teure Aufrüstung auf Windows 2000 nicht leisten können, erstellte unsere Herstellerfirma von Magellan die sehr mühsam erkämpfte Datei.

Endlich wird es klappen, dachten wir, als wir die verbesserte Datei nach Bad Ems senden wollten. Es sah wirklich gut aus, keine Fehlermeldung mehr, bis zum Schluss, da erhielten wir folgende Meldung:

„Schüler Nr. 387 liegt außerhalb des Altersdurchschnittes in Klasse 7“

Nun ja, es gibt doch ein Internet-Forum bei STALA, dort konnte ich lesen, dass dieses Problem auch bei anderen Schulen bestand, die lösten es so, dass sie bei dem Schüler einfach das Geburtsjahr änderten, so war er halt ein paar Jahre jünger. Das taten wir auch und sendeten voller Erwartung unsere „manipulierte“ Statistik nach Bad Ems: Ihre Datei wurde angenommen, war die erlösende Antwort.

Ein Lob auf die Statistik 2003.

Wie heißt doch das Sprichwort: „Traue keiner Statistik, die du nicht selbst gefälscht hast.“

mr

Kommentar:

Größter anzunehmender Unfug mit Daten



Eigentlich sollte es ein Quantensprung werden: Mit wenigen Handgriffen sind die Daten der Emser Statistik auch auf den StaLa-Bogen übertragen, und ab geht die Post online direkt zur Auswertung.

Wie so oft lag der Teufel im Detail: Aus dem Quantensprung wurde ein „GAUmD“ (größter anzunehmender Unfug mit Daten)

Tage-, wochenlange engagierte Bemühungen die Anforderungen des verbindlich vorgegebenen Programms zu erfüllen, waren vergeblich. Unzählige Schulleitungen sowie deren eifrig requirierte Helfer waren der Verzweiflung nahe.

Vertane Zeit von offenkundig unterbeschäftigten Schulleitungen, Hilfe von Freunden und Bekannten (wohl notgedrungen unter Missachtungen des Datenschutzes) sind das Ergebnis einer völlig unzureichenden Vorbereitung des Projekts. Datenmanipulation nie bekannten Ausmaßes, nur damit das Ergebnis so ungefähr mit der Schulwirklichkeit übereinstimmt!

Schulen, Schulleitungen als Versuchskaninchen für ehrgeizige Projekte? Nein danke! Wer übernimmt für dieses Missmanagement die Verantwortung?

Wie hätte die in letzter Zeit oft beispielhaft zitierte Wirtschaft das Projekt vorbereitet?

Bekommen wir auf unsere Fragen wenigstens eine Antwort?

Helmut Thyssen

Die Not mit den Noten

Wie kann man Texte von Kindern benoten? Kann man es überhaupt? Falsche Frage: Man muss es halt irgendwie! Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek haben mit „Texte bearbeiten, bewerten und benoten“ dazu einen absolut praxistauglichen Band vorgelegt. Natürlich geht's mit Theorie los, aber nachdem die Grundlagen (Von der Aufsatzdidaktik zur Schreibdidaktik, Schrift und Schreiben sowie Aufgabenschwerpunkte der Schreibdidaktik) abgehakt sind, wird die Entwicklung der Schreibkompetenz inklusive der daraus folgenden didaktischen Konsequenzen dargestellt. Bewertung, Beurteilung und Überarbeitung von SchülerInnentexten bilden jedoch den Schwerpunkt des Buches: Verschiedene Schreibaufgaben, Textarten, Kriterienkataloge sind zu finden, ebenso gut handhabbare Überarbeitungstipps und jede Menge äußerst hilfreiche Beurteilungsraster.

(tje)

Ingrid Böttcher/Michael Becker-Mrotzek: Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Cornelsen, Berlin 2003.

Kopftuchzwang ist Zeichen von Frauendiskriminierung



„GEW begrüßt 'Kopftuchurteil' grundsätzlich", so lautete die Überschrift einer Presseerklärung der GEW-Bund und des Landesverbandes Baden-Württemberg in der letzten E&W.

Um es gleich vorweg zu sagen: Ich begrüße die Stellungnahme der Bundes - GEW zum „Kopftuchurteil" überhaupt nicht! Selbstverständlich bin ich trotzdem für Toleranz und Religionsfreiheit. Islamunterricht in deutscher Sprache hat in unseren Schulen genau so seinen Platz zu haben wie katholischer oder evangelischer Religionsunterricht, oder aber jedwede religiöse Unterweisung sollte außerhalb der Schule stattfinden.

Wer als muslimische Schülerin ein Kopftuch tragen möchte oder tragen muss, weil es die Eltern so wollen, soll es tragen. Aber für eine Lehrerin im deutschen Schuldienst kann es nicht angehen, dass dieses Zeichen der Frauendiskriminierung getragen wird. Laut Aussage von Kopftuch tragenden Musliminnen soll das Kopftuch „die sexuelle Nichtverfügbarkeit der Trägerin" dokumentieren. Wem muss das eine Lehrerin in einer deutschen Schule klar machen?

Eine Kopftuch tragende Lehrerin setzt alle muslimischen Mädchen unter Druck, die sich gegen tradierte, überholte Kleidungsvorschriften wehren, die aus einer patriarchalischen Gesellschaft stammen. Welche Schülerin wird es noch wagen, das vom Elternhaus aufgenötigte (aufgezwungene) Kopftuch wenigstens in der Schule abzulegen, wenn Lehrerinnen selbst Kopftücher tragen?

Das Kopftuch ist nur eines von vielen Zeichen, die ein roll-back im politischen(!) Islam deutlich machen. Diese Rückwärtsentwicklung geht fast ausschließlich zu Lasten der Frauen.

Damit das „islamische Frauenbild", das durch den Koran so nicht vorgegeben ist, schon möglichst früh in den Köpfen der Mädchen verankert wird, gibt es jetzt auch die entsprechend sittlich einwandfreie Puppe, „Razanne", die das verdorbene Luxusgeschöpf „Barbie" aus den muslimischen Mädchenzimmern in der (vorwiegend) westlichen Welt verdrängen soll. Selbstverständlich hat diese Puppe keine weiblichen Formen, trägt bodenlange Kleider und das Kopftuch.

Wenn es nicht so traurig wäre – ich denke an die unter die Burqa und den Tschador gezwungenen Frauen in Afghanistan und dem Iran – müsste „frau" lachen, welche geistigen Verrenkungen angestellt werden, um dieses politische Symbol der Unterdrückung und sichtbaren Deklassierung der Frauen religiös zu verbrämen und auch bei Musliminnen, die in der westlichen Welt leben, durchzusetzen.

Die Verleihung des Friedensnobelpreises an die iranische Menschenrechtlerin Schirin Ebadi war ein wichtiges Zeichen zur richtigen Zeit für alle Frauen in der islamischen Welt, die für mehr Rechte in ihren Gesellschaften kämpfen. Frau Ebadi ist nach eigener Aussage bekennende Muslimin und trägt trotzdem das Kopftuch nur im eigenen Land, weil es dort von den Herrschenden erzwungen wird.

Eine Aussage in der Presseerklärung der Bundes-GEW hat mich geradezu entsetzt: „Als Angehörige einer anderen Kultur und Religion haben wir nicht das Recht, über Verbote innerislamischer Konflikte zu entscheiden". So absolut kann diese Aussage nicht unwidersprochen bleiben, denn dann müssten wir auch die Genitalverstümmelung von Frauen - auch in Deutschland - dulden, denn auch sie wird religiös begründet. Muss dann auch künftig eine Steinigung wegen Ehebruchs akzeptiert werden, denn die Scharia schreibt sie ja vor, und die ist islamisches Gesetz?

Für die Bundesrepublik ist das Grundgesetz die Grundlage der Gesetzgebung, und nur religiöse Vorschriften, die dieser Grundlage entsprechen, können auch hier ausgeübt werden.

Die Forderung der GEW nach religiöser Toleranz kann nicht so weit gehen, dass die Intoleranz anderer Religionen unserer Kultur gegenüber noch gefördert und unterstützt wird.

Ich begrüße deshalb die Entscheidung der acht Bundesländer, die Gesetze erlassen wollen, die das Tragen des Kopftuches für Lehrerinnen während des Unterrichts verbieten werden - es sind übrigens nicht nur CDU-regierte Länder. Die übrigen Länder werden sich dann mit dem Problem befassen, wenn es bei ihnen auftauchen wird.

Ursel Karch

Auch nicht wahr …

Folgendes soll auch nicht wahr sein:
Ministerpräsident Kurt Beck hat sich bei seinen fast 40.000 Lehrerinnen und Lehrern für den freiwilligen Verzicht auf Weihnachts- und Urlaubsgeld bedankt.
Mit dem eingesparten Geld kann trotz leerer Kassen die Ganztagsschule finanziert werden.

ht

Humanität braucht einen langen Atem

Konstruktivistische Sichtweise im Mittelpunkt des Schulkongresses in Koblenz

„Man braucht einen ganz langen Atem, um Humanität in die Schule zu bekommen", sagt Reinhard Voß, Professor an der Universität Koblenz und Initiator des Schulkongresses, zu dem im September über 370 LehrerInnen aus der ganzen Bundesrepublik und den deutschsprachigen Nachbarländern strömten. Diese Humanität als erklärtes Ziel einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise in der Schule zog sich wie ein Roter Faden durch das immense Angebot an Workshops der drei pädagogischen Tage auf dem Campus in Koblenz.

Mit einem Sternenteppich demonstrierten Mitarbeiter des Pädagogikdozenten zu Beginn des Kongresses diese konstruktivistische Sichtweise auf einfache Art: In dem für alle erkennbaren künstlichen Sternenhimmel im Hörsaal sah jeder der Agierenden ein anderes Symbol - der eine ein M für seinen Namensbeginn, der andere ein A wie Anfang. Übertragen bedeutet dies für den Lehrer und die Lehrerin, die individuellen Standpunkte und Blickrichtungen der SchülerInnen zu erkennen und zu respektieren. Es ist das Bestreben, „einen Wandel der Lernkultur einzuleiten", wie es der Koblenzer Universitätspräsident J. Klein formulierte. Für Klein gibt es den „Lerninhalt an sich nicht, er entsteht im Lernprozess durch die Akteure". Und dabei steht die unterschiedliche Sichtweise, die andere Auffassung und vor allem der andere Weg zum Lernen im Vordergrund.

Reinhard Voß will „die Schule neu erfinden" und gibt seinem zweiten Schulkongress - der erste fand vor sieben Jahren in Heidelberg statt - genau diesen Titel. Der „respektlose Umgang in der Schule muss aufgebrochen werden", fordert Voß und bedauert, dass viele der PädagogInnen die „Verletzungen in der Schule gar nicht mehr wahr nehmen". Dem gegenüber will Reinhard Voß wieder Menschlichkeit, Humanität mit allen Konsequenzen setzen: „Nur wer sich aufgehoben fühlt, ist auch frei zu lernen", deutet der Pädagoge und erfahrene Lehrer auf die steigende Zahl der Schulschwänzer, die seiner Ansicht nach, „sich erst anerkannt fühlen müssen, vorher können sie gar nicht lernen".

Für Professor Rolf Arnold aus Kaiserslautern setzt das Problem nicht erst in der Schule an: „Wenn der Lehrer an der Uni nicht gelernt hat, die Wissenschaft konstruktivistisch zu erfassen, dann kann ich nicht erwarten, dass er es später mit seinen Schülern macht". Dass die PädagogInnen mit diesem Ansatz in die Schule gehen, zog sich durch alle Diskussionen des Kongresses. „Wissen wird vom denkenden Objekt nicht passiv aufgenommen, sondern aufgebaut", war einer der Thesen in Rolf Arnolds einleitenden Worten. Seinem Postulat: „Nur in der Kommunikation entstehen Entscheidungen zu Veränderungen" folgten die meisten der PädagogInnen in den Diskussionen auf dem Campus mit dem hoffnungsvollen Blick auf den Begrüßungstenor: „Wir erfinden Schule neu - wir alle."

„Den Lerninhalt an sich gibt es nicht, er entsteht im Lernprozess durch die Akteure."

Die ersten haben schon begonnen, wie die praktischen Berichte aus der Laborschule Bielefeld und der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden beim Kongress zeigten.

Nach den drei Tagen mit rund 35 Workshops für alle relevanten Themen der Schule und des Unterrichts sprach Annemarie von der Groeben von der „Schule der Nachdenklichkeit". Die Didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld brachte das Beispiel des Schülers, der auf die entsprechende Frage des Lehrers klar sagte: „Was ich denke, ist meine Sache. Sonst möchte ich, dass Sie mir sagen, was ich tun muss, um gute Noten zu bekommen". Das stimme sie nachdenklich, deutete Annemarie von der Groeben auf „Nachdenklichkeit als Qualitätsmerkmal" und empfahl dem Lehrerkollegium zunächst einen „nachdenklichen Umgang mit der eigenen Rolle". Es habe wenig Zweck, „einfach von oben zu verordnen", Wissensvermittlung sei ein „Prozess des Aushandelns". Die engagierte Pädagogin möchte „Kinderköpfe frei machen für Staunen und sie eine eigene Sprache sprechen lassen". Lieber mit der Grubenlampe Schritt für Schritt eine Höhle selbst im Detail entdecken, als im Neonlicht an längst erforschten Höhlenwänden entlang flanieren. Nachdenklichkeit braucht mehr Zeit und mehr Erfahrung, ist der Standpunkt von Annemarie von der Groeben, denn „Menschen bilden bedeutet ein Feuer entfachen - und nicht ein Gefäß füllen". Es gebe im Moment sicher im Schulbereich mehr Fragen als Antworten, ermunterte die Pädagogin dennoch die Kongressteilnehmer zum weiteren Nachdenken.

Auf Einladung von Professor Voß verabschiedete der Lehramtsstudent Julian Struck aus Hamburg die Lehrerschar auf satirisch-hintergründige Weise mit selbstkritischem Rückblick auf den engen Schulalltag. Sein Stoßseufzer mit Blick auf die Kongress-Pädagogen: „Wenn doch alle so wären..." gab den Lehrkräften Mut mit auf den Weg.

Reinhard Schwarz

Einschulung mit fünf Jahren?

Flexible Übergänge zur Grundschule ermöglichen



Wenn Deutschlands Kinder die Schule verlassen, sind sie zu alt. Die einfachste Lösung: früher einschulen. Ob das pädagogisch sinnvoll ist, stellt Henricke Schneider-Petri* in Frage.

Die Kultusminister aller Länder haben sich vor einigen Jahren darauf geeinigt, die Stichtagsregelung für den Beginn der Schulpflicht flexibler zu gestalten, die vorzeitige Einschulung zu erleichtern und die Zurückstellung vom Schulbesuch zu erschweren. Dieser Beschluss lässt zu, dass die Länder Regelungen treffen, nach denen „in begründeten Ausnahmefällen" auch Kinder eingeschult werden, die nicht einmal fünf Jahre alt sind, während für regulär eingeschulte Kinder die Streubreite zwischen fünf Jahren zehn Monaten und sieben Jahren liegt. Durch diese Maßnahmen vergrößern sich Altersstreuung und Entwicklungsheterogenität bei der Einschulung.

Schule muss davon ausgehen, dass dem Leben in einer stark differenzierten Gesellschaft am besten das Lernen in gemischten Gruppen entspricht – gemischt hinsichtlich Leistungsfähigkeit, Begabungen und Entwicklungsstand wie auch der sozialen und ethnischen Herkunft der SchülerInnen. Daher müssen alle Bemühungen unterstützt werden, die das gemeinsame Leben und Lernen aller Kinder ermöglichen und die dabei zu möglichst großen Lernerfolgen und einer positiven Persönlichkeitsentwicklung bei allen Kindern führen. Eigenständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit aller Kinder sollen sich entwickeln können. Selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen sollen von Anfang an entwickelt und gefördert werden.

Eine erfolgreiche Schuleingangsphase ist von mehreren Bedingungen abhängig:

- *Vom pädagogischen Konzept:*
Das Lernen und Arbeiten in sozial- und leistungsheterogenen altersgemischten Gruppen kann nur dann gute Ergebnisse für alle Kinder bringen, wenn das pädagogische Konzept stimmt, das heißt, wenn Schule ein Lern- und Lebensraum ist (durch Einbindung der Arbeitsformen des Elementarbereichs, Rhythmisierung des Schultages, Individualisierung, Tages- und Wochenpläne, Integrierende Fördermaßnahmen, Kinder lernen von Kindern und so weiter).
- *Von der Klassenstärke:*
Je nach Problemkonzentration kann eine erhebliche Unterschreitung des Höchstwertes von 20 aus pädagogischen Gründen unabdingbar sein.
- *Von den personellen Voraussetzungen:*
Eine optimale Schuleingangsphase ist nur dann gegeben, wenn in mindestens der Hälfte der Unterrichtsstunden pädagogische Doppelbesetzung möglich ist. Grundschul-, sozial- und sonderpädagogische Kompetenzen müssen im Team vertreten sein. Die Förderung aller Kinder im Rahmen der Klassenstufen eins und zwei kann in der Regel nur dann günstiger als im Kindergarten sein, wenn die beteiligten PädagogInnen qualifiziert in heterogenen Lerngruppen arbeiten und unterrichten können.
- *Von der Vorbereitung auf die Schuleingangsphase:*
Die Schuleingangsphase muss von den beteiligten Bildungseinrichtungen organisatorisch und pädagogisch gründlich vorbereitet werden. Die Eltern müssen frühzeitig beraten werden, wobei sichergestellt werden muss, dass einzig die Interessen und die Entwicklungschancen des Kindes ausschlaggebend sind und nicht etwa Fragen der Lenkung von Schülerströmen.

Fazit: Stichtagsregelungen für den Beginn der Schulpflicht sind nicht pädagogisch begründet, sondern ausschließlich verwaltungstechnisch oder schulrechtlich.

Deshalb sollten flexible Übergänge vom Kindergarten zur Grundschule zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr unter Berücksichtigung der Schulbereitschaft des einzelnen Kindes ermöglicht werden. Die Entscheidung darüber, welcher Lernort für die Entwicklung eines Kindes am günstigen ist, kann nur im Einzelfall gemeinsam von Eltern, Kindern und allen beteiligten Lernorten in einer vorschulischen Einrichtung getroffen werden. Sind die skizzierten genannten Voraussetzungen in der Grundschule nicht gegeben, wäre es oft besser, die Kinder noch eine Zeit lang in einer vorschulischen Einrichtung zu lassen.

*** Henricke SchneiderPetri, Vorsitzende der Bundesfachgruppe Grund- und Hauptschulen in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Nürnberg.**

Suchmaschine für ErzieherInnen

Zwischen den 550 Milliarden allgemeinen fallen die vielen Webdokumente für ErzieherInnen im Internet kaum auf. In den Suchmaschinen gehen sie deshalb auch gnadenlos unter. Kaum relevante Suchergebnisse, das mühsame Durchsuchen der Webangebote für ErzieherInnen per Hand kostet Zeit und Nerven.

www.erzieherin.de – die erste vertikale Suchmaschine lässt ErzieherInnen aus Kindergärten, Horten, Heimen und anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern einfacher, gezielter und vor allen auch aktueller suchen.

Ob vom Arbeitsplatz, in der ErzieherInnenausbildung oder von zu Hause – Informationen zum „Kita-Gutscheinsystem", zur „Bewegungserziehung" oder „Sprachförderung" werden dann gefunden, wenn sie benötigt werden, und das ohne den üblichen Infomüll. Zu den durch die vertikale Suchmaschine indexierten zur Zeit etwa 15.000 Webdokumenten für ErzieherInnen kommen künftig weitere hinzu. Ergänzend gibt es ein Fachportal mit weit über 1.000 kommentierten Weblinks für ErzieherInnen. Sprachpädagogische Einrichtungen und Institutionen können über einen eigenen kostenlosen News-Account ihre Pressemitteilungen, Events und andere News jederzeit auf www.erzieherin.de einstellen.

pm

Plädoyer für ein plurales Berufsbildungssystem

„Leipziger Erklärung“: Das duale System systematisch ergänzen

Das deutsche Berufsbildungssystem ist reformbedürftig. Der Bildungsgewerkschaft GEW geht es in der Debatte über die Zukunft der Ausbildung vor allem darum: Alle jungen Menschen eines Jahrgangs haben bei der Berufswahl echte Chancen auf einen Ausbildungsplatz, der ihren Neigungen und Fähigkeiten entspricht. Die Berufsbildung darf nicht von den Zyklen des Arbeitsmarktes abhängig sein, wirtschaftlich und demografisch bedingte Schwankungen müssen ausgeglichen werden. Das Ziel hat der ehemalige Leiter des Deutschen Jugendinstituts, Ingo Richter, so formuliert: „Das duale System erhalten, erneuern und ergänzen.“ Das kann gelingen, wenn zusätzliche und gleichwertige Ausbildungswege mit unterschiedlichen Lernortkombinationen eröffnet werden.

Die Krisensymptome des Systems der Berufsausbildung

Es fehlt ein auswahlfähiges Angebot
Nur ca. ein Viertel aller Unternehmen in Deutschland bildet aus, Tendenz fallend. Die regionalen Unterschiede sind groß - und das nicht nur zwischen West und Ost. In Ostdeutschland konkurrieren mindes-tens drei Bewerber um eine betriebliche Lehrstelle; ohne staatliche Subventionierung und Ausgleich der Angebotsdefizite geht hier gar nichts. In diesem Jahr werden Abertausende unversorgt bleiben, also nicht einmal in einer berufsvorbereitenden Maßnahme unterkommen. Für mindestens 200.000 junge Menschen wird der Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildungsstelle nicht erfüllt, die „Bugwelle“ von Altnachfragern wird immer größer. Der Maßstab des Bundesverfassungsgerichts, nach dem nur bei einem Lehrstellen-Überhang von 12,5 Prozent von einem auswahlfähigen Angebot gesprochen werden kann, spielt schon längst keine Rolle mehr.



Es mangelt an Qualitätskriterien und -kontrolle
Die Akquise neuer Ausbildungsstellen geht oft und immer mehr auf Kosten der Qualität. Wirtschaftsvertreter drängen darauf, dass die Berufsprofile möglichst auf ganz spezielle Bedürfnisse einer Branche zugeschnitten sind. Die Folge: Zu enge Berufsbilder und nur begrenzt verwertbare Qualifikationen, insbeson-dere, wenn jetzt vermehrt kürzere Ausbildungen eingeführt werden. Ungeklärt ist außerdem, wie sich die Lernorte Betrieb und Berufsschule ergänzen. Die Reform des Prüfungswesens ist überfällig. Insgesamt fehlt eine wirksame Qualitätskontrolle der Ausbildung. Mit dem Aussetzen der Ausbildereignungsprüfung verzichtet die Bundesregierung auf Mindeststandards und setzt auf Quantität statt Qualität.

Integration von jungen Menschen mit Startproblemen wird immer schwieriger
Jugendliche mit niedrigem Schulabschluss, aus sozial benachteiligten und/oder Migrantenfamilien haben nur geringe Chancen auf eine Lehrstelle im Betrieb. Stattdessen hat sich für diese Jugendlichen ein aufwändiges System untereinander kaum abgestimmter schulischer und außerbetrieblicher Maßnahmen etabliert. Jungen Frauen bietet die duale Ausbildung geringere Wahlmöglichkeiten. Sie weichen oft auf schulische Ausbildungen in frauentypischen Berufen - etwa im Gesundheitswesen - aus, selbst wenn sie Schulgeld bezahlen müssen.

Der Anschluss nach der Ausbildung ist nicht gewährleistet
Die zweite Schwelle, also die Hürde, im erlernten Beruf einen Arbeitsplatz zu finden, wird ständig höher. Das gilt für Absolventen des dualen Systems, in stärkerem Maße aber für die steigende Zahl derer, die eine außerbetriebliche oder vollzeitschulische Berufsvorbereitung oder Ausbildung hinter sich haben. Berufsausbildungsvorbereitung, Aus- und Weiterbildung sind häufig unverbunden, es fehlen Anschluss- und Anrechnungsmöglichkeiten. Beruflich erworbene Kompetenz zählt an den Hochschulen wenig: Wer Karriere mit Lehre machen will, muss um die Anrechnung jeder Einzelleistung kämpfen.

Finanzierung und Verantwortung sind unklar geregelt
Viele Unternehmen - besonders in Ostdeutschland - bilden nicht auf eigene Kosten aus, sondern dank staatlicher Zuschüsse. Es fließen öffentliche Mittel aus diversen Kanälen - von EU, Bundes- und Landesministerien oder der Bundesanstalt für Arbeit: Neben der betrieblichen Ausbildung ist längst ein heterogenes System von schulischen und außerbetrieblichen Ausbildungen entstanden, die oft nicht aufeinander abgestimmt sind. Junge Leute werden

von einer Maßnahme zur nächsten weiter gereicht; wer vorher nicht schon benachteiligt war, wird es auf diesem Weg. Andererseits gibt es qualitativ hochwertige vollzeitschulische Berufsbildungsangebote, deren Abschlüsse in der Praxis dennoch oft wenig gelten. Kampagnen und kurzfristiges Krisenmanagement ersetzen tragfähige Konzepte.

Lösungsansätze der GEW

Strukturell: Ein plurales, vom Arbeitsmarkt unabhängiges Ausbildungsangebot
Mit Appellen, Anreizen oder Androhungen sind die Strukturprobleme der Ausbildung nicht zu lösen. Vielmehr muss das vorhandene unsystematische Gemenge unterschiedlicher Ausbildungsgänge gezielt in ein plurales Berufsbildungssystem überführt werden. Ziel ist, das duale System durch gleichwertige Angebote mit unterschiedlichen Kombinationen von betrieblichen, außerbetrieblichen und schulischen Lernorten zu ergänzen und damit unabhängig von ökonomischen und demografischen Entwicklungen zu machen. Vor allem geht es darum, die bisherigen ergänzenden Angebote vom Stigma einer Notmaßnahme zu befreien.

Inhaltlich: Ein qualitativ hochwertiges, auswahlfähiges Ausbildungsangebot
Eine gründliche Evaluierung und Qualitätsprüfung sowohl der betrieblichen als auch der nichtbetrieblichen Berufsbildung tut Not. Zukunftsweisende Entwicklungen und Innovationen in den verschiedenen Ausbildungsgängen sollen Schule machen. Zur Qualitätssicherung gehören auch verbindliche Standards für die Qualifikation des ausbildenden Personals sowie die Verständigung auf den Grundsatz breit verwertbarer Qualifikationen und auf Formen der Lernortkooperation. Der Wechsel zwischen verschiedenen Angeboten soll verlässlich geregelt werden; die Anschlussfähigkeit von betrieblichen und schulischen Ausbildungsgängen sowie die Durchlässigkeit zur Hochschule und zur Weiterbildung müssen gegeben sein.

Finanziell: Gerechte Kostenverteilung zwischen Unternehmen und öffentlicher Hand
Bildung ist Teil öffentlicher Grundsicherung: Was für Schule und Hochschule gilt, muss auch für die berufliche Erstausbildung gelten. In anderen europäischen Staaten ist dies unumstritten. Das schließt ein, dass alle Unternehmen verpflichtet werden, einen finanziellen Beitrag zur Ausbildung zu leisten, der nicht nur in zusätzliche betriebliche, sondern auch in außerbetriebliche und schulische Ausbildungsgänge fließen soll. Grundlage für eine Reform der Ausbildungsfinanzierung muss die Zusammenstellung aller Kosten für die Ausbildung, die schon jetzt der öffentlichen Hand, also den Steuer -und Beitragszahlern entstehen, sein.

Rechtlich: Mit kleinen Schritten zur großen Reform
Der große Wurf - ein gemeinsamer ordnungspolitischer Rahmen für alle Angebote der Berufsausbildung - braucht Zeit und erfordert eine umfassende Novellierung des Berufsbildungsgesetzes. Unterhalb dieser gesetzlichen Ebene, etwa durch Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern und mit den Sozialpartnern, kann sofort mit Reformschritten begonnen werden: vor allem durch die Evaluierung der Qualität einzelner Angebote, das Umsteuern von berufsvorbereitenden zu voll ausbildenden Angeboten für Marktbenachteiligte, die Anrechnung der Berufsausbildungsvorbereitung auf die reguläre Ausbildung, die Anschlussfähigkeit verschiedener Ausbildungsgänge untereinander.

gew

GEW-Tagung „Berufliche Bildung zwischen Hartz und PISA“

Die Forderung nach einer Ausbildungsplatzabgabe, um die berufliche Erstausbildung mitzufinanzieren, hat die GEW noch einmal verstärkt.

„Es kann nicht angehen, dass die öffentliche Hand - das gilt insbeson-dere für die östlichen Bundesländer – und ein kleiner Teil der Betriebe die gesellschaftliche Aufgabe der beruflichen Ausbildung der jungen Generation alleine schultern müssen.“ GEW-Vorsitzende Eva-Maria Stange machte im Vorfeld der Tagung „Berufliche Bildung zwischen Hartz und Pisa“ Ende September in Leipzig aber auch deutlich: „Die Umlagefinanzierung ist nur eine Maßnahme. Sie ist auch kein Wundermittel, das alle Probleme des dualen Systems löst.“
Da nur noch 23 Prozent der Betriebe ausbilden und 200.000 Jugendliche in diesem Jahr leer ausgehen, müssten strukturelle Maßnahmen ergriffen werden. In den östlichen Bundesländern sei die Situation besonders dramatisch: Hier kämen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle drei bis vier Bewerber. „Wir brauchen ein plurales, vom Arbeitsmarkt unabhängiges, Ausbildungsplatzangebot“, betonte Stange. Ziel sei, das duale System durch gleichwertige Angebote zu ergänzen. Diese sollen die Jugendlichen an betrieblichen, außerbetrieblichen und bzw. oder schulischen Lernorten wahrnehmen können. „Politisch muss alles daran gesetzt werden, diese Angebote vom ‚Stigma der Notmaßnahme‘ zu befreien“, forderte die GEW-Vorsitzende.
„Gemäß dem Motto ‚Jede zusätzliche Lehrstelle ist eine gute Lehrstelle‘, führt die Ausbildungsplatzkrise zu einer Absenkung der Qualität der Angebote. Ausbildungsplätze als ‚Hamburger-Fachverkäufer‘ in Fast-Food-Ketten pervertieren das System und führen die jungen Menschen in eine Sackgasse“, unterstrich Stange. Sie verlangte hochwertige Ausbildungen. Diese sollten breit verwertbare Qualifikationen vermitteln und den jungen Menschen die Chance eröffnen, sich über den Erwerb beruflicher Kompetenz auch die Türen zur Hochschule aufstoßen zu können.
Die GEW-Vorsitzende machte noch einmal deutlich, dass der Übergang von der Ausbildung in den Beruf, die sog. „zweite Schwelle“, für die jungen Menschen in den östlichen Bundesländern aufgrund der prekären Arbeitsmarktsituation besonders schwierig sei.

ur

Rückzug des Staates aus der Weiterbildung?

GEW-Gespräch mit dem Volkshochschulverband Rheinland-Pfalz

Ende März fand in Mainz im Rahmen einer Sitzung des Landesfachgruppenausschusses Erwachsenenbildung ein Gespräch mit dem Volkshochschulverband Rheinland-Pfalz, vertreten durch Lothar Bentin, Verbandsdirektor, und Dr. Zehnder, Stellvertretender Verbandsdirektor, statt. Für die GEW nahmen Inge Müller, Irene Ahl, Robert Seidenath, Sigrid Steinbach-Matzen und Annelie Strack teil.

Situation der selbstständigen Lehrkräfte und die damit verbundenen Probleme für die VHS

Es bestand Einigkeit über eine starke und zunehmende Fluktuation der Lehrkräfte, wobei es laut der Herren Bentin und Dr. Zehnder fachbereichsbezogene Unterschiede gibt und z.B. in der beruflichen Bildung die Fluktuation sehr groß und auch in den Städten (besonders im Sprachenbereich in Großstädten) stärker ist als auf dem Land. Diese zunehmende Fluktuation liegt an der fehlenden sozialen Absicherung und der damit zusammenhängenden Abwanderung an allgemeinbildende Schulen. Einigkeit bestand auch über die Gefährdung der Kontinuität und Qualität des VHS-Angebots durch die fehlende soziale Absicherung der Lehrkräfte – wobei es nach Herrn Bentin auch unbekannt ist, für wie viele der ca. 10.000 KursleiterInnen in Rheinland-Pfalz ihre Tätigkeit an der VHS die einzige oder hauptsächliche Einkommensquelle ist. Die VHS-Vertreter sahen allerdings keine Lösung für dieses Problem, da die zusätzlichen Kosten der sozialen Absicherung nicht auf die TeilnehmerInnen abgewälzt werden könnten, die jetzt schon 50 und mehr Prozent der Kosten trügen, das Land und die Gemeinden aber ihre Zuschüsse nicht erhöhen könnten. Eine Lösung dieses drängenden Problems ist also trotz der bekannten deutschen Defizite in Bildung und Weiterbildung und trotz der öffentlichen Bekenntnisse verantwortlicher PolitikerInnen zur Notwendigkeit des Handelns nicht in Sicht.

Neuregelung der Sprachkurse für Zuwanderer auf der Grundlage des Zuwanderungsgesetzes

Hierzu teilte Inge Müller mit, das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF/BAFI) könne die Finanzierung im 2. Quartal 2003 nicht sichern, da die vorgesehenen Mittel bereits im 1. Quartal weitgehend verbraucht worden seien – dabei reichten laut Kollegin Ahl schon im 1. Quartal die Mittel bei weitem nicht aus, da die vom Bundesamt vorgegebene Gruppengröße von 25 TeilnehmerInnen nicht eingehalten werden konnte und auf 18 reduziert werden musste. Das Bundesamt hat inzwischen der GEW (Ursula Herdt) Verbesserungen bei der Gruppengröße und den Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in Aussicht gestellt und bessere sozialpädagogische Betreuung sowie Betreuung der Kinder von TeilnehmerInnen definitiv zugesagt. Nach Dr. Zehnders Einschätzung ist mit einem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes auf absehbare Zeit nicht zu rechnen. Insgesamt muss die Lage als desolat angesehen werden.

Finanzielle Situation der VHS

Seit 1996, so Herr Bentin, seien in Rheinland-Pfalz die Landeszuschüsse für die VHS trotz Kostenanstieg durch Erhöhung der Zahl von Unterrichtseinheiten und durch Preissteigerung nicht erhöht worden. Auch die Gemeinden sparten an der Weiterbildung, da diese für sie keine Pflichtaufgabe sei. In Rheinland-Pfalz würden nur 50 Prozent der Volkshochschulen hauptamtlich geleitet, und freiwerdende Stellen seien durch Sparmaßnahmen der Kommunen zunehmend gefährdet. Ein weiterer Rückzug des Staates aus der Weiterbildung, so die übereinstimmende Einschätzung der VHS-Vertreter und des Landesfachgruppenausschusses, sei zu befürchten.

Kooperationsmöglichkeiten zwischen VHS und GEW

Die VHS-Vertreter zeigten sich grundsätzlich offen für die von Kollegin Müller vorgeschlagene Kooperation, im besonderen bei der Fortbildung von KursleiterInnen und baten die GEW um Vorschläge zu Themen und Kooperationsformen. Sie erklärten sich auch bereit, die neue Hotlinenummer mit Anrufzeiten an die örtlichen Volkshochschulen weiterzuleiten.

Zukunft der VHS

Hier sahen Herr Bentin und Herr Dr. Zehnder Bedarf und Entwicklungschancen v.a. bei Sprachen, beruflicher Weiterbildung, Gesundheit und e-Learning sowie in Angeboten für ältere Menschen. Möglicherweise sei eine neue Organisationsstruktur erforderlich. Eine Stärke der VHS sei, dass sie für viele TeilnehmerInnen nicht nur der Wissensvermittlung, sondern auch der Kommunikation diene. Beratung und Begleitung bei der Wissensaneignung würden immer wichtiger. Neue Probleme für die VHS befürchtete der Landesfachgruppenausschuss im System der Bildungsgutscheine.

R. Seidenath



Wenn Kinder Kinder bekommen

Zahl der Abtreibungen bei 10- bis 14jährigen steigt rasant

Immer mehr Kinder bekommen Kinder. In Deutschland werden immer mehr Mädchen immer früher schwanger und treiben immer häufiger ab. Das geht aus einer Studie des Landauer Sexualforschers Norbert Kluge hervor.

Kluge stützt sich in seiner Untersuchung auf Daten des Statistischen Bundesamts. 1996 wurden insge-samt 4.766 Geburten registriert, bei denen die Mütter unter 18 Jahre alt waren. Bis 2001 stieg die Zahl auf 5.240. Nimmt man Abbrüche und Geburten zusammen, so hat die Zahl der Teenagerschwangerschaften insgesamt von 9.490 im Jahre 1996 um 35,4 Prozent auf 12.845 im Jahr 2001 zugenommen.

Zwischen 1996 und 2001 stiegen die amtlichen Abbruchzahlen in der Minderjährigengruppe kontinuierlich an: von 4.724 bis 7.605, eine Zunahme der Abbrüche um insge-samt 61 Prozent.

Während die Zahl der Abtreibungen 2002 bei den 15- bis 17jährigen leicht abgenommen hat, ist sie bei den 10- bis 14jährigen Mädchen angestiegen. Waren 1996 noch 365 Abtreibungen in der jüngsten Altersgruppe registriert worden, so waren es 2002 mehr als die doppelte Anzahl (761), was einer Zunahme von 109 Prozent entspricht. Mittlerweile entfällt etwa jeder zehnte Schwangerschaftsabbruch bei Minderjährigen auf die Gruppe der 10- bis 14jährigen. Damit verläuft die Entwicklung bei jungen Mädchen gegen den Trend in der weiblichen Gesamtbevölkerung Insgesamt war die Zahl der Abtreibungen im vergangenen Jahr bundesweit um 3,4 Prozent gesunken. Von den 20 für die Bundesrepublik gemeldeten Schwangerschaftsabbrüchen bei den 10jährigen entfallen allein auf Bayern 9, Schlusslicht ist Berlin mit einer Abtreibung. Bei den 14jährigen Mädchen werden in Nordrhein-Westfalen die meisten (102) Abbrüche registriert, vor Bayern mit 68. Die wenigsten (33) in Thüringen. Aus den Verhältniszahlen von Lebendgeburten und Schwangerschaftsabbrüchen in den Jahren 1996 und 2001 ergibt sich nach Kluge, dass bei den unter 18jährigen Mädchen, die eine Schwangerschaft ausgetragen haben, auf eine Lebendgeburt etwa eine Abtreibung kommt. Der Sexualwissenschaftler nimmt an, dass bei der jüngsten Mädchengruppe (15 Jahre und jünger) die Abtreibungszahlen beträchtlich höher liegen als die gemeldeten Lebendgeburten. Jedenfalls nimmt das Verhältnis von Geburten und Abbruchzahl zugunsten der Abbrüche in den letzten Jahren zu. 1996 kamen auf eine Lebendgeburt mehr als zwei Abtreibungen. 1997 ist von drei pro Lebendgeburt und seit 1999 von etwa vier Abbrüchen im Verhältnis zu einer Geburt auszugehen.

Im europäischen Vergleich liegt Deutschland 1999 bei den Schwangerschaftsabbrüchen der Mädchen unter 15 Jahren mit 467 hinter Großbritannien (1.172), Rumänien (607) und Schweden (583) auf Platz vier. Am Schluss rangiert die Tschechische Republik mit 35 Abbrüchen. Bei den Teenagern zwischen 15 und 19 Jahren hält Deutschland Rang 3 (13.759). An der Spitze liegen auch hier Großbritannien (39.676) und Rumänien (20.386), am Ende Finnland 2.192.

psw

Zu wenig Wissen über Sexualität und Reife

Sexualforscher Prof. Dr. Norbert Kluge schlägt Alarm



Herr Prof. Kluge, warum schlagen Sie Alarm?

Jede Abtreibung ist nicht nur eine Tötung menschlichen Lebens, sondern auch eine traumatische Erfahrung im Leben einer Frau, erst recht bei einem minderjährigen Mädchen. Dagegen muss endlich etwas getan werden. Eine der Ursachen für den frühen Geschlechtsverkehr selbst bei 10jährigen ist die sexualisierte Öffentlichkeit, die körperliche Bloßstellung und die damit mehr oder weniger verbundene Aufforderung zum Sex. Dies gilt für bunte Blätter ebenso wie für manche Fernsehsendung, für Sex-Videos, vor allem aber für das Internet. Was dort an reißerischem und käuflichem Sex in Wort und Bild angeboten wird, ist kaum vorstellbar und kann von Kindern und Jugendlichen überhaupt nicht verarbeitet werden.

Welche Gründe gibt es für den kontinuierlichen Anstieg der Schwangerschaftsabbrüche bei den Jugendlichen?

Außer frühen Sexualkontakten sind für ungeplante und meistens auch ungewollte Schwangerschaften mangelhafte Verhütungsmaßnahmen verantwortlich. Nach einer EMNID-Untersuchung verhüten Teenies beim „ersten Mal" weniger als ältere Jugendliche. Nach den Angaben der 14-bis 17jährigen haben beim ersten Geschlechtsverkehr gerade die beiden jüngsten Altersjahrgänge am wenigsten einer möglichen Schwangerschaft vorgebeugt. Im Jahr 2001 haben etwa gleichviel Jugendliche, wenn sie 14 oder 15 Jahre alt waren, beim ersten Koitus nicht verhütet. Das trifft auf beide Geschlechter zu. Knapp 20 Prozent der beiden jüngeren Mädchen- und Jungengruppen versäumten es, Kontrazeptiva anzuwenden.

Diese Studie belegt auch, dass die 14- bis 16jährigen Befragten nach ihrer eigenen Einschätzung nicht so gut über Mittel und Methoden der Empfängnisverhütung informiert sind. Trotz einer sexualisierten Öffentlichkeit ist heute statt einer Verbesserung eine Verschlechterung des Wissens festzustellen, z.B.

kennen nur etwas mehr als zwei Fünftel der 14- bis 17jährigen Mädchen und ein Fünftel der gleichaltrigen Jungen den bestmöglichen Zeitpunkt einer Frau, schwanger zu werden. Dass im Jugendalter die Kosten für die verschriebene Anti-Baby-Pille von den Krankenkassen übernommen werden, weiß nur jedes zweite Mädchen und jeder fünfte Junge im Alter von 14 Jahren. Und die Ärzte, insbesondere die Frauenärztinnen und -ärzte, werden nicht einmal von der Hälfte der 14- bis 16jährigen Mädchen aufgesucht und um Rat gefragt.

Wie wahrscheinlich ist die Vermutung, dass eine ganze Reihe von Teenagern bewusst eine Schwangerschaft anstreben?

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass Mädchen mit einer Schwangerschaft eine Lebensaufgabe suchen bzw. den Frust bevorstehender Arbeitslosigkeit damit kompensieren wollen, Kinder als Perspektive sozusagen. Sie wissen außerdem, dass auch der Staat sie und ihr Kind finanziell unterstützt. Gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse liegen aber darüber bislang nicht vor, auch nicht, wie hoch die Zahl der Einzelkinder unter den minderjährigen Müttern ist und ob solch frühe Schwangerschaften vielleicht auch fehlende familiäre Geborgenheit und Zuwendung ersetzen sollen.

Welche Maßnahmen für politisches, ärztliches und pädagogisches Handeln schlagen Sie vor?

In der familialen Sexualerziehung wäre es erforderlich, dass sich die Väter mehr als bisher engagieren, damit gerade die Jungen früher als im Sexualunterricht der Schule mit den elementaren Fragestellungen des jugendlichen Sexuallebens konfrontiert werden. Insbesondere müsste heute die Qualität der sexualpädagogischen Informationen im Elternhaus überprüft werden. Moralische Appelle reichen nicht mehr aus.

Die Lehrpläne der Grundschule und der Sekundarstufe I sind daraufhin zu überprüfen, ob Unterrichtsthemen wie „Körperliche, sexuelle und seelische Entwicklungen in der Vorpubertät und Pubertät" mittlerweile nicht zu spät angeboten werden. Zeitgemäße Ansätze hierzu finden sich beispielsweise in den amtlichen Verlautbarungen von Baden-Württemberg und Sachsen.

Zu Beginn der Sekundarstufe I wäre als Minimalprogramm eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit mit dem Thema „Schwangerschaftsabbruch: Durchführung, gesetzliche Regelung, psychische Probleme u.a." mehrmals vertiefend zu behandeln. Im Zusammenhang damit sollte auch die Problematik der unerwünschten Teenagerschwangerschaften aus mehreren Perspektiven der sexualpädagogisch bedeutsamen Unterrichtsfächer wie Biologie, Religion und Sozialkunde erörtert werden.

Neben der außerschulischen Jugendarbeit wäre es dringend geboten, das sexualpädagogische Angebot der staatlich anerkannten Beratungsstellen ebenso zu erhöhen wie zu erweitern, um die kollektive Einflussnahme durch die individuelle Variante der Beratung zu intensivieren.

Paul Schwarz

Rechtsextremismus und Gewalt bei Jugendlichen - Trainingsprogramme zur Prävention und Deeskalation[1]

- von Stefan Werner -

Konfrontative Methodik in der Pädagogik

Konfrontative Pädagogik ist ein gern genanntes Schlagwort, das häufig benutzt wird, wenn allgemein keine oder nur noch geringe Interventionsmöglichkeiten beim pädagogischen Personal im Umgang mit auffälligem Verhalten vorhanden sind - ein ohnmächtiger Hilfeschrei nach konsequenterer Umsetzung vorhandener Regeln und Strukturen, nach Disziplin und Ordnung. Ist dieser Ansatz jedoch nur eine ultima ratio oder gibt es auch Einsatzmöglichkeiten bevor das Kind in den Brunnen gefallen ist?

In diesem Beitrag soll dargestellt werden, wie mit konfrontativen Elementen in der Gewaltprävention gearbeitet werden kann. Und dazu sollen in den unterschiedlichen Präventionsbereichen Hilfsmöglichkeiten für rechts orientierte oder dafür gefährdete Jugendliche erörtert werden.

Als Elemente der konfrontativen Arbeit können das zielbewusste, kritische, couragierte, direkte, manchmal verbal lauter werdende, emotionale, spontane, paradoxe oder auch spiegelnde Handeln angesehen werden. Konfrontative Methoden müssen aber nicht nur massiv und laut sein, sondern sind in den verschiedensten Abstufungen durchführbar. Die "klare Linie mit Herz"[2] sollte die Bereitschaft Grenzen zu setzen, Konflikte einzugehen und zu konsequenter Intervention beinhalten. Außerdem geht es darum, abweichendes Verhalten "zu verstehen, aber eben nicht einverstanden zu sein."[3] Konfrontativen Erziehungselementen sollten jedoch auch immer Beziehungsaspekte und Ressourcenorientiertheit gegenüber stehen, denn ohne Aufbau einer Beziehung zu einem anderen Menschen und ohne Aufzeigen der eigenen positiven Ressourcen sind die oft mit unangenehmen Wahrheiten verbundenen Konfrontationen kaum pädagogisch wirkungsvoll. Deshalb kann die konfrontative Methodik auch nur ergänzend zu und verflochten mit anderen Ansätzen in der Pädagogik eingesetzt werden! Entbehrt werden können sie, wenn die verständnisvollen, einfühlsamen verzeihenden oder non-direktiven Ansätze wirken und unsere Klientel angemessen bei der Sache ist. Treten jedoch Mehrfachauffälligkeiten auf, auch wenn sie von geringerer Intensität sind, muss entschieden werden, ob diese Methode der angemessene Weg ist, um zu intervenieren. Und die pädagogisch Handelnden müssen sich die Frage stellen, ob sie dieser Methodik gewachsen sind. Dass diese Methodik der Konfrontativen Pädagogik nicht nur als ultima ratio verwendet werden kann, sondern auch deren frühzeitiger Einsatz gerechtfertigt erscheint, soll im weiteren Verlauf aufgezeigt werden.

Ursachen von aggressiven Verhalten und Fremdenfeindlichkeit[4]

Ergebnisse der Gehirn- und Verhaltensforschung weisen darauf hin, dass aggressives Verhalten von Menschen im Gehirn verankerten psychischen Mechanismen unterliegt. Das Gehirn ist in mehrere Bereiche aufgeteilt, wovon einer evolutionär Schemata und Abläufe programmiert hat, die uns beim (Über-)Leben helfen. Darunter fallen z.B. Neugier und Vorsicht gegenüber Unbekannten, Liebe und Aggressionen, Bindung und Flucht oder Kooperation und Kampf. Ein anderer, neuerer Bereich des Gehirns verarbeitet aktuelle Erfahrungen, lernt Situationen zu unterscheiden, Ziele und Mittel zu kalkulieren, Wissen und Moral anzuwenden, aber auch Einstellungen und politische Meinungen zu entwickeln. Welches Verhalten wir aber konkret in einer Situation entwickeln, ist davon abhängig, welche Emotionen in diesem Moment entstehen und dort mit eingebracht werden. Sind die Emotionen heftig, wächst z.B. die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen weniger auf erlernte vernünftige und moralische Überlegungen zurückgreifen, sondern eher auf die aus der Evolutionsgeschichte stammenden Verhaltensprogramme. Wie heftig jedoch das Ausmaß der emotionalen Regung eines Menschen auf Veränderungen in der Umwelt ist und welche Emotionen genau angesprochen werden und dann das Verhalten anleiten, ist von der jeweiligen Persönlichkeit abhängig. Die Ausprägung der jeweils spezifischen Persönlichkeit ist von Faktoren der vielfältigen Sozialisationserfahrungen und der Vererbung beeinflusst.

Andere Untersuchungsergebnisse belegen, dass sich Fremdenfeindlichkeit und Fremdenfurcht oft nicht nur auf ethnisch Fremde bezieht, sondern häufig auch eine allgemeine Menschenscheu und Menschenfeindlichkeit umfasst. Viele fremdenfeindliche Jugendliche hatten schon als kleine Kinder eine ausgeprägte Scheu vor unbekannten Leuten. Diese Ängstlichkeit und Scheu vor Unbekannten kann dann zur Ausbildung einer späteren Fremdenfurcht und dann zu Fremdenfeindlichkeit führen, wenn keine Gegenerfahrungen gemacht werden. Diese emotionalen Grundlagen erleichtern oder bedingen Einstellungen gegenüber ihnen fremden Minderheiten, so z.B. gegenüber Ausländern, Homosexuellen oder Obdachlosen. Außerdem fielen fremdenfeindliche Jugendliche häufig schon als Kinder durch ihr aggressives Verhalten auf.

Die Jugendphase

Nickel[5] beschreibt für diese Altersphase die typischen Phänomene:

- Rollenunsicherheit und Statusungewissheit
- affektive Labilisierung und Veränderung des Selbstbildes
- Leistungsprobleme und geschlechtsspezifische Reaktionen
- Probleme der Selbstorientierung und Konfliktbewältigung
- Selbstzuwendung und Selbstreflexion mit einer Erweiterung des Erlebens und der Verinnerlichung auch in der Wahrnehmung anderer Menschen
- Ablösung vom Elternhaus und Selbständigkeitsbestrebungen
- Entscheidungen über sexuelle Bindungen und deren Verhalteneingliederung in eine allgemeine Lebensorientierung.

Neben den typischen Jugendphasemerkmalen müssen auch die geschichtlich veränderlichen Jugendphänomene, wie die zur Zeit hohe Jugendarbeitslosigkeit, "relative Armut", Unsicherheiten bezüglich der beruflichen Perspektiven, der Mangel an Lebensperspektiven, differenziertes Freizeitverhalten, Überforderung von Bezugspersonen, fehlende emotionale Eingebundenheit in soziale Bezugsgruppen, höherer Leistungsdruck in der Gesellschaft, die Suchtgefährdung oder Gewalterscheinungen erwähnt werden, um zusätzliche Problembereiche Jugendlicher aufzuzeigen. Hinzu kom-

men noch der Einfluss der Werbung, der Massenmedien und der Propaganda, die den Jugendlichen in eine entfremdende und unfreiheitliche Persönlichkeitsfindung hineintreiben lässt.
Größtenteils leben jedoch die meisten Jugendlichen anpassungs- und leistungsbereit. Nur ein geringer Teil der Jugendlichen wird mit der Umstellungsphase zum Erwachsenwerden nicht angemessen fertig und ist durch nicht ausreichende emotionale Eingebundenheit anfällig dafür, in die rechte Szene abzurutschen. Neben den Eltern und dem sozialen Umfeld sollte sich nach dem Gesetz auch das Jugendamt und die Schule um diese Klientel kümmern. In wie weit alle dieser Problematik gerecht werden können, sei dahingestellt.

Soziale Bezugsgruppen

Auf der Suche nach ihrer Identität müssen sich alle Jugendlichen mit ihrer Umwelt und deren teils sehr hohen Anforderungen auseinandersetzen. Dabei müssen die eigenen Wünsche und Bedürfnisse mit den Erwartungen der anderen in ein angemessenes Verhältnis gebracht werden, um den eigenen Platz in der Welt zu finden. Dafür bedarf es eines entsprechenden Freiraums zum Üben und Ausprobieren. Aus diesem Grund versuchen sich die Pubertierenden von ihrem Elternhaus abzulösen und eine gewisse Selbstständigkeit zu erreichen. Zur Überwindung ihrer Unsicherheiten, Übergangsschwierigkeiten und Konflikte schließen sich die Jugendlichen häufig neuen sozialen Bezugsgruppen an. Durch erhöhtes Versuchs- und Irrtumslernen versuchen sie sich einen neuen Weg zum Erwachsenwerden zu bahnen. So können sie u. a. in Cliquen, Sportvereinen, Interessensgemeinschaften oder subkulturellen Gruppen Erfahrungen sammeln, austauschen, bewerten und somit ihre Verhaltensweisen ausprobieren. Dementsprechend können aber auch bestimmte Extremgruppen Halt für Orientierung suchende Jugendliche geben. So kann natürlich auch die rechte Szene Kompensationsangebote gerade für defizitär Eingebundene anbieten. Auf diese Weise bekommen labile Jugendliche von ihr die gewünschte (oberflächliche) Sicherheit und das Gefühl von Akzeptanz, Kameradschaft und Zusammenhalt, welches sie brauchen, um sich aufgehoben zu fühlen. "Ich werde von ihnen akzeptiert, also bin ich in Ordnung."



Wirtschaftliche und soziale Hintergründe

Es ist großteils bekannt, dass fremdenfeindliche Orientierungen auch als Reaktionen auf längerfristige sozio-ökonomische Prozesse zu interpretieren sind. Globalisierung und Modernisierung führen zu einem enormen Anpassungsdruck bei vielen Menschen. Diese Überlastung und Überforderung kann bei ihnen zu Unsicherheiten, Ängsten und Protesthaltungen führen. Auch durch sich auflösende traditionelle soziale Bindungen (Familie, Berufsmilieu, Religion) verstärkt sich die Orientierungslosigkeit, die als ein Einstiegsmotiv in die rechte Szene gesehen werden kann. In diesem Beitrag soll aber weniger auf die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Hintergründe des Einstiegs in den Rechtsextremismus eingegangen werden, da es hier um pädagogische und psychologische Interventionen gehen soll. Ebenso müssen hier die wichtigen Sozialisationsbedingungen in der Familie vernachlässigt werden.

Fallbeispiele

Im Folgenden sollen einige eigene, konkrete Erfahrungen mit rechtsextremistischen Jugendlichen beschrieben werden. Die Jugendlichen zeigten sich als sehr gehemmt und unsicher. Typisch waren bei ihnen emotionale Defizite ihrer Erziehung, ebenso das gering ausgebildete Selbstbewusstsein. Viele der rechtsextremistischen Jugendlichen bewerteten ein für sie bedrohliches Schlüsselerlebnis mit ausländischen Jugendlichen als Auslöser für ihre Einstellung. Aus Vorurteilen entwickelte sich oft durch Propaganda eine starre Meinung, auch wenn sie oft nicht hundertprozentig von ihrer rechtsextremen Positionen überzeugt waren.
Ein Einstieg in die Szene erfolgt ca. ab dem 14. Lebensjahr. Kontakte zur rechten Szene entstehen eher zufällig durch den Bekanntenkreis oder durch Fremde in einer Disco oder anderen Jugendtreffs. Selbst in öffentlichen Ämtern wird mit einer abklärenden Einstiegsfrage, wie, "Sie wohnen ja in einer sehr aufregenden Gegend. Ist es denn nicht ab und zu bedrohlich dort? Wie kommen sie denn damit klar?", Kontakt aufgenommen. Die nicht dem Bekanntenkreis angehörigen fremden Kontaktpersonen sind meist rhetorisch geschult. Anfangs werden Telefonnummern ausgetauscht, Termine ausgemacht oder man geht einfach in die Clique mit. Dann kommt das erste offizielle Treffen, z.B. eine Feier zum Heldengedenken. Riesenaufregung vorher! Ultimative Spannung! Das Neue! Dann endlich der Marsch zum Ehrenmal, Fackeln, begeisternde Reden, Alkohol und aufputschende Musik und das Gefühl, sofort akzeptiert zu sein. Die Leute gehen auf einen ein und gehen auf einen zu. Tolles Gefühl! Dann kommt die Auseinandersetzung mit der typischen Musik: nachdenklich stimmende Texte mit emotional aufputschendem oder politisch-ideologischen Aufforderungscharakter. Beides soll sie erreichen. Beim Einstieg in die rechte Szene spielt Musik eine entscheidende Rolle!
Dann kommen (Partei)Schulungen, erst die für die Allgemeinheit, dann wird ausgewählt: Wer ist zu Höherem berufen? Dementsprechend wird manipuliert. Thema: Multikulturelle Gesellschaft, lebenswertes Deutschland und Gründe, warum es ihnen so schlecht geht...Entweder in Phrasen oder in geschickter Hetze vorgetragen; und alles auf höchst emotionaler Ebene, so dass es auch bei ihnen ankommt und sich festsetzt. Das persönlich vermittelte Gänsehautgefühl! Der Eindruck, dass man selber gebraucht, persönlich geachtet wird, und niemand sonst die Aufgaben lösen kann, wird eindrucksvoll vermittelt. Hass gegen "Schuldige", thematisch gebundene Freundschaften und ein Wir-Gefühl entstehen. Die kollektive Aufgabe des Denkens um sich sicher, stark und emotional

geborgen zu fühlen. Aber leider findet kein Austausch über Persönliches oder Probleme, sondern meist nur über "die Sache" statt. Dann die erste Gewalttat, oft in der Gruppe. Kanalisation der eigenen Probleme auf die Gesichter der als "Feinde" stigmatisierten Gegner. Supergefühl und einige Ängste danach! Doch Ängste und Aufregungen verschwinden irgendwann. Gegenseitiges Heldengetose bleibt. Verstärkungsgefühle bedingen Wiederholungen. Der Frust lässt dabei kurzfristig nach und genauso flüchtig stellt sich ein Hochgefühl ein. Und dieses will öfters erlebt werden. Dabei werden Opfer als "Tankstelle" zum Ausgleich für die eigenen Gefühlsdefizite benutzt. Anlässe sind irgendwann egal. Es reicht ein Hinweisreiz, wie lange Haare, dunkle Hautfarbe oder die falsche politische Einstellung. Hauptsache Frust ablassen und "Feinde" bestrafen. Stellvertretend reagiert man die eigenen bisher erlebten Demütigungen und Kränkungen an unschuldigen Opfern ab. Regelrechtes Entladen an den Körpern Unschuldiger durch Schläge, Tritte oder Hinrichtungsszenarien. Opferleid wird nicht beachtet, da eigene Gefühle immer mehr begraben werden.
Für einige Zeit kann das erwünschte Gefühl von Stärke und Geborgenheit in der "Ersatzfamilie" die eigenen Probleme verdrängen. Doch Problemlösung findet nicht statt. Dann kommen oft die ersten Gerichtstermine...
Es ist inzwischen ein Teufelskreis entstanden, aus dem es schwer fällt zu entfliehen! Es gibt kaum einen Weg zurück, ohne als Verräter oder einsam und verlassen dazustehen. Denn die Angst vorm Alleinsein und vor der Rache ist riesengroß. Deswegen wird vieles weiter im Gruppenzwang mitgemacht. Nur mit noch mehr Frust. Jetzt ist allerdings schon ein Punkt erreicht, an dem dieses oberflächliche Dasein auffliegt, weil es nicht die wirklichen Wünsche und Erwartungen erfüllt. Aber ein Raus aus der Szene, ohne in eine absolute Isolation und Einsamkeit hineinzufallen, ist kaum möglich. Gewalttätiger und alkoholisierter Frust zeigen die vermeintliche Ausweglosigkeit. Die von Anfang an geschürte Angst zum Verräter zu werden, kann diese Phase "der Lüge gegen sich selbst" noch verlängern. Und wer möchte denn gern das totale Gefühl der Nutzlosigkeit und Einsamkeit wieder erfahren und sich freiwillig ausschließen lassen?
Sobald aber ernsthaft über die eigene Zukunft nachgedacht wird, bestehen Ausstiegsmöglichkeiten. Wie können wir diese Jugendlichen zum Nachdenken anregen? Mit Diskussionen? Dazu ein Beispiel: Ein linksorientierter Bewährungshelfer wollte seiner Überzeugung nach mit einem rechtsextrem orientierten Jugendlichen über dessen politische Überzeugung diskutieren. Was wollte er mit seiner Diskussion erreichen? Lässt sich ein rechter Jugendlicher, der Halt und Sinn in seinem Leben in dieser Organisation gefunden hat, nach einer oder mehreren Diskussionen auf einen neuen Lebensabschnitt ein? Gibt er wegen eines Bewährungshelfers, der ihn alle vier Wochen einmal sieht, seinen Sicherheit und Geborgenheit vermittelnden Kameradenkreis auf? Sind wir für diese Jugendlichen attraktiv und beständig genug, um ihnen Adäquates zu bieten? Können wir den emotionalen Rückhalt in der Gruppe ersetzen? Was löst es bei uns aus, wenn auf unsere Bemühungen nicht eingegangen wird, wenn wir nicht ernst genommen werden und Zurückweisungen erhalten? Wie schnell geben wir diesen jungen Menschen auf, wenn er nicht sofort auf uns eingeht? Wie schnell findet von uns aus weitere Ausgrenzung statt?
Welche Botschaft entsteht? Das war doch schon immer so: Vernachlässigung und Ausgrenzung, der abschließende Beweis für ihr eigenes Lebenskonzept. Ausstiegschancen bestehen oft nur von außen, also durch Bezugspersonen oder durch gerichtlichen Konsequenzen. Freunde und Freundinnen spielen oft eine große Rolle. Aber auch Lehrer, denn sie haben noch eher Kontakte zu diesen Jugendlichen, wenn diese bei ihnen an der Schule sind. Und nur das kontinuierliche, integrierende, selbstwertaufbauende und freizeitunterstützende Intervenieren hilft diesen Jugendlichen, einen Start in ein von der Fixierung auf die bisherige Rolle freies und selbstständiges Leben zu beginnen.

Präventionsbereiche konfrontativer Arbeit mit (potenziell) gewalttätigen und rechtsextremen Jugendlichen

Tertiärprävention

Die tertiäre Gewaltprävention umfasst die Zusammenarbeit mit Menschen, die gewalttätiges Verhalten internalisiert haben. Es geht darum, diese Personen von ihrem verfestigten Gewaltverhalten zu befreien. Die Maßnahmen dienen zur Besserung, Nacherziehung und (Re)Sozialisation, um weitere schwere Gewalttaten zu verhindern. Zielpersonen sind Menschen mit wiederholt gewalttätig disozialem Verhalten. Rücksichtsloses, dem eigenen Lustgewinn dienendes, auf Machtverhältnissen beruhendes und gegenüber pädagogischen Interventionen meist resistentes Verhalten ist typisch für diese Zielgruppe. Die Bereitschaft über die Folgen für die Opfer nachzudenken, besteht bei dieser Klientel nicht. Durch das Ausschalten ihrer Schuldgefühle, durch ihre hohe Selbstwertproblematik und durch ihr hohes Kränkungsniveau können stimmungsabhängige und unberechenbare Gewalttaten immer wieder entstehen.
Als konfrontativer Arbeitsansatz kann z.B. das Anti-Aggressivitäts-Training(r) (AAT(r))[6] angesehen werden. Das Anti-Aggressivitäts-Training(r) ist ein deliktspezifischer sozialer Trainingskurs, in dem versucht wird, im Auftrag der Opfer tertiärpräventiv am Täter zu arbeiten.
Die Grundidee des lerntheoretisch-kognitiv angelegten Anti-Aggressivitäts-Trainings(r) besteht nun einerseits darin, die Teilnehmer so lang mit ihren Gewaltanteilen zu konfrontieren, bis sie sich von der Gewalt lösen können. Im Mittelpunkt steht dabei die pädagogisch gezielte, provokative und konfrontative Auseinandersetzung der gewalttätig Agierenden mit ihren Taten und mit dem Leid ihrer Opfer. Denn wenn es geschafft wird, die Gewaltverherrlichung der Täter zu erschüttern, ihre Schuldgefühle zu wecken und Mitleid für ihre Opfer zu erzeugen, dann verlieren sie den Spaß an der Gewalt und entwickeln Hemmungen bezüglich der Gewaltausübung. Diese dynamische Streitkultur wird von den Gewaltbereiten großteils als Herausforderung angesehen, und die Täter sind bereit, sich in Frage stellen zu lassen, denn "so intensiv hat bisher kaum jemand mit mir geredet." Nach diesem verstärkt konfrontativen Behandlungsteil, in dem die Jugendlichen sich selbst in Frage stellen, findet ein anderes notwendiges Forum Zeit und Raum, um die vorhandenen Ressourcen der Teilnehmer zu erspüren und sie weiter zu entwickeln. Diesbezüglich ist das ressourcenorientierte Kompetenztraining als weiterer wichtiger curricularer Eckpfeiler dieses Kurses anzusehen. In diesem Attraktivitätstraining sollen die Klienten lernen, stolz auf sich zu sein, sich in anderer Weise als bisher bedeutsam und geachtet zu fühlen, sich zu mögen und die Anerkennung ihrer Umwelt für sich zu gewinnen.

Sie sollen zu einer Belohnung für ihre Umwelt werden und als Friedenstrainer auftreten.[7]
Die spezifischen Inhalte des Mainzer Anti-Aggressivitäts-Trainings(r)[8] sind:
• Gewaltrechtfertigungen / Neutralisierungstechniken aufdecken, Tatkonfrontation, Gefühle zulassen, erlebte Kränkungen und erfahrene Demütigungen sowie Trauer zulassen, Selbst- und Fremdwahrnehmung (biografische und tatbezogene 1:1-Interviews, der "Heiße Stuhl")
• Opferperspektive / Empathie entwickeln (Opfererlebnis im Vollkontaktanzug, Opferfilm, Tataufarbeitung aus Opfersicht, Rollstuhlfahren, Besuch der Rechtsmedizin)
• Konfliktlösungsstrategien entwickeln (Erkennen der eigenen Aggressivitätsauslöser und Provokationstests, Kommunikationstechniken, Körpersprache, Rollenreflexion, Rollenspiele unter Realitätsbezug)
• Kompetenztraining (Rhetoriktraining, Flirttraining, Gesangstraining (Volkslieder), Anti-Blamier-Training, Klettern)

Sekundärprävention
Sekundäre Gewaltprävention umfasst die Zusammenarbeit mit überwiegend jugendlichen Gewalttätern, die vor der Stufe zur Internalisierung des gewalttätigen Verhaltens stehen. Dies sind meist Jugendliche, aber auch teils Kinder, die am Anfang einer Gewaltkarriere stehen, die wegen vereinzelter Gewaltdelikte auffällig wurden oder die das soziale Klima durch Einschüchterungen stören. Durch das gezielte Einsetzen von Gewalt, Einschüchterung, Bedrohung und Angstmachen erkennen sie ihre Möglichkeiten, sich durchzusetzen.
Als konfrontativer Arbeitsansatz kann hier z.B. das Coolness-Training(r) (CT(r))angesehen werden. Das Coolness-Training(r) ist eine modifizierte Form des tertiärpräventiven Anti-Aggressivitäts-Trainings(r) in abgeschwächter Intensität. In diesem Trainingskurs wird versucht, den vor dem Anfang einer Gewaltkarriere stehenden Jugendlichen durch frühzeitig behandelnde und weiter betreuende Angebote zur Verhinderung der Verfestigung von beobachtbarem Gewaltverhalten zu helfen

Primärprävention
Primäre Gewaltprävention umfasst die Zusammenarbeit in Seminaren, Workshops oder Vorträgen mit Kindern und Jugendlichen, um frühzeitig Alternativen zu gewalttätigem Handeln erkennen und einüben zu können.
In diesem primärpräventiven Bereich sollen die Kinder und Jugendlichen befähigt werden sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und Zivilcourage zu entwickeln. Andererseits werden Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und die Übernahme von (Eigen)Verantwortung geschult. So sollen den Kindern und Jugendlichen die Bedingungen von aggressivem und gewalttätigem Verhalten bewusst werden, ihre eigenen Aggressionsanteile überprüfen, Strategien zur Deeskalation in Konfliktsituationen erfahren, ihre Ausstrahlung bezüglich ihrer Körpersprache überprüfen, um Opfermerkmale zu verringern oder provozierende Körperhaltungen zu vermeiden. Weiterhin sollen sie ihre Kompetenzen zur Verbesserung des eigenen Selbstwertgefühls erfahren und ihrer eigenen Gefühlswelt näher kommen, um auf sich, aber auch andere besser eingehen zu können. Und das sind auch alles Elemente, die vorbeugend wirken, selbstbewusst gegenüber rechtsgerichteten Tendenzen aufzutreten. Zur Umsetzung eignen sich dafür am besten



die Schulen. Als konfrontativer Arbeitsansatz kann hier das Ingelheimer Modell vorgestellt werden. Dieses beruft sich auf ein übergreifendes konfrontatives Konzept, das begeistern und motivieren soll, bewusst und mit Spaß und Freude Gewaltprävention zu betreiben und das die Bereitschaft fördern soll, aktiv den Lösungsprozess von Konflikten zu gestalten. Dieses Konzept ist, am Anti-Aggressivitäts-Training(orientiert, für den primärpräventiven Bereich abgewandelt worden[9].
Beim hier vorgestellten Ingelheimer Modell handelt es sich um ein vernetztes Projekt, in welchem zuerst die Multiplikatoren der Erziehungsarbeit soweit ausgebildet werden, dass sie dann mit den erworbenen Fähigkeiten weiterführend gewaltpräventiv mit ihren Schülern arbeiten können. Dazu wird mit einem entsprechenden Schülerjahrgang oder mit der entsprechenden Gruppe bzw. Schulklasse ein Startprojekt durchgeführt, das der entsprechende Multiplikator dann zukünftig fortsetzen soll. Da eine Zweitagesfortbildung für Kinder und Jugendliche eher "zeitlichen Verpuffungscharakter" besitzt, ist es wichtig, die erlernten Elemente von den vorher zu Multiplikatoren fortgebildeten Fachkräften über einen langfristigen Zeitraum feinzusetzen. Somit können die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen von diesen Fachkräften langfristig begleitet werden.
Aber es muss auch auf anderen Ebenen angesetzt werden. Die immensen Anforderungen und die emotionale Überlastung heutiger Lehrkräfte erfordern neue Herangehensweisen. So müssen die Punkte Personalentwicklung, Personalunterstützung, Psychohygiene, Kommunikation im Kollegium und Teamarbeit mehr in den Vordergrund rücken. Außerdem sollten Strukturen in der eigenen Schule darauf hin überprüft werden, inwieweit sie aggressives Verhalten fördern. Das Anbieten von Supervisions- und Teamgruppen sind eine Notwendigkeit. Denn nur mit wertgeschätzten, ernst genommenen und fürsorglich behandelten Kollegen können gemeinsam anfallenden Aufgaben angemessen bewältigt werden. Dementsprechend haben auch Schulleitungen neue Aufgaben zu bewältigen.

Theoretische Erarbeitung des Themas
Dies kann in unterschiedlicher Form geschehen, sollte aber im Anschluss immer eine Reflexion eigener Erfahrungen nach sich ziehen, entweder in Kleingruppenarbeit als "Wissenschaftler" oder spielerisch. Wichtig ist die Herausarbeitung des Unterschiedes zwischen Aggressionen, aggressivem Verhalten und gewalttätigem Verhalten im Kontext ihrer Entstehung, ihrer Begünstigung und ihres Verlaufs. Die Teilnehmer sollen erkennen, dass Aggressionen in uns typisch menschlich und somit normal und wertfrei sind. Wie diese antreibenden Impulse jedoch umgesetzt werden und ob diese zu destruktiven aggressiven Verhaltensweisen führen müs-



sen, ist Ziel des Lernens und der kognitiven Verarbeitung. Dass aggressives Verhalten jedoch nicht immer unbedingt negativ sein muss, unterstreichen Beispiele u.a. aus dem Sport oder der positiven Konfliktlösung. Doch das Erkennen, wo destruktives aggressives Verhalten beginnt, ist ein wichtiger Bestandteil der Herausarbeitung im theoretischen Programmteil. Genauso wie beim gewalttätigen, als Spezialform des aggressiven, Verhaltens ist dies abhängig von der Beurteilung des Betroffenen/des Opfers. Die Betonung, dass erst dieser oder dieses beurteilt, wann eine Schädigung oder diese Absicht wirkt, soll herausgestellt werden. Denn jeder beurteilt aus einer anderen Sensibilität heraus, wann Gewalt als Folge physischen oder psychischen Zwangs zum Brechen der Gegenwehr, des eigenen Willens und des Selbstbestimmungsrechts empfunden wird. Mit diesen Kenntnissen wird das Erlernen von Empathie, das Einfühlen in die Betroffenenperspektive und das Ernstnehmen und Stärken von Betroffenen oder Opfern unterstützt.

Gruppendynamische Interaktionsspiele

Diese Spiele eignen sich hervorragend, um im geschützten Rahmen die eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu erfahren und um Gefühle, Ängste und Konflikte bei sich, im Klassenverband oder der Schule sichtbar zu machen und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Diese Übungen tragen einerseits zur eigenen und auch zur Stärkung der Gruppe bei. Andererseits helfen sie emotionale Entwicklung zu fördern und Ängste oder auch Menschenscheu zu überwinden. Diese Übungen liegen vom strukturellen Aufbau her nahe an Portmanns[10] spielerischer Herangehensweise, um aggressives Verhalten thematisieren und behandeln zu können. So werden Interaktionsspiele zur Thematik "Aggressive Gefühle wahrnehmen und ausdrücken lernen", "Auslöser für Wut und Aggressionen erkennen", "Sich selbst und andere besser verstehen"[11], "Wut und Aggressionen beherrschen und abbauen", "Ich-Stärke und Selbstwertgefühl aufbauen", "Nicht-aggressive Beziehungen aufnehmen" und "Konflikte friedlich lösen" durchgespielt, um entsprechende Themen einzuleiten und zu erarbeiten.
Die Analyse und die Veränderungsmöglichkeiten der Gruppenstruktur und -Phasen sind für Gruppenleiter oder Lehrer wichtige Instrumente um ein friedlicheres und gemeinschaftlicheres Gefühl in der eigenen Gruppe zu erzeugen. Damit können Konflikte, Aggressivitäten oder fremdenfeindliche Tendenzen verringert oder vermieden werden. Ebenso ist es möglich die Stärken der Gruppe zu nutzen, um sich bei einigen Konflikten mehr herausziehen und selbst mehr als Vermittler auftreten zu können.

Konfliktmanagement

Auf der Kommunikationsgrundlage (Körpersprache und Sprache) werden die Konfliktarten und der Konfliktverlauf behandelt. Wichtig sind Lösungsmöglichkeiten für Konflikte vorzustellen, neue zu suchen und diese zur Verbreiterung der Handlungsauswahl durchzuspielen.
Dazu erfolgt die Einführung in die Theorie der Körpersprache mit praktischen Übungen. Ziel dieses Abschnittes ist es, die Wirkung des eigenen wichtigen körpersprachlichen Ausdrucks zu reflektieren, aber auch für die Körpersprache anderer sensibilisiert zu werden. So können einerseits mögliche Konflikte bereits frühzeitig erkannt und vermieden werden, andererseits bedrohliche oder befremdende Körperhaltungen analysiert werden.
Die Einführung in die Kommunikation erfolgt durch das Vermitteln von Kommunikationsmodellen. Dabei werden Übungen angeboten, die die Jugendlichen die inhaltlichen und emotionalen Aspekte der Kommunikation erkennen lässt. Weiterhin wird die Sprachgestaltung und ihre Wirkung erläutert. Dabei sollen die Teilnehmer erkennen, dass es oftmals weniger um das Inhaltliche geht als um die Ausdrucksweise des Inhaltlichen. Darauf aufbauend sollen die Jugendlichen lernen Ich- Botschaften den anklagenden Du- Botschaften vorzuziehen. Dabei werden konfliktträchtige Situationen simuliert und Ich- Botschaften mit Ansprache der eigenen Empfindungen eingeübt.
Weiterhin ist das Einüben von Lösungsmöglichkeiten zur Entwicklung von Handlungswissen in Konfliktsituationen ein weiterer Schwerpunkt. Dazu eignen sich Deeskalationsspiele, in denen Gewaltsituationen und Konflikte nachgestellt werden, um die eigene Hilflosigkeit im Umgang mit solchen Situationen überwinden zu lernen. Eine eindrucksvolle Übung ist das massive Provozieren und Bedrohen des einzelnen Teilnehmers vor der Gruppe. Hier werden die eigenen Reaktionen selbst und von der Gruppe ausgewertet. Wichtig ist es, die Gefühle in der erlebten Situation zu beschreiben und den Teilnehmer erkennen zu lassen, dass oftmals aus eigener Angst und Hilflosigkeit heraus aggressives Verhalten oder Opferverhalten einsetzt. Hier kann der Teilnehmer lernen sein Verhalten zu verbessern und gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen.

Opferperspektive

In diesen Einheiten geht es einerseits um das Entwickeln von Empathie zum Vermeiden weiterer Beleidigungen, Kränkungen, Erniedrigungen auf physischer und psychischer Ebene durch den vermeintlich Stärkeren. Ein Knackpunkt ist dabei das Herausarbeiten der Motivation des "Mobbers" und seine eigene dahinter stehende Selbstwertproblematik. Ebenso eignen sich Rollenspiele mit vertauschten Positionen sehr gut den "Täter" dazu zu bringen, nun aus der betroffenen Perspektive einen stattgefundenen Konflikt zu erzählen. Ständiges Hinterfragen der nun selbst empfundenen Opfergefühle, lässt ihn sich besser in das Leid der Betroffenen einfühlen. Dazu werden von Betroffenen ihre Gefühle gegenübergestellt. Auch sollen Teilnehmer, die häufig zu Opfern der Gruppe werden, ermutigt werden, sich zu wehren. Dazu gehört die Veränderung der eigenen Körpersprache und das Vermitteln von Handlungsstrategien zum sicheren, selbstbewussten Auftreten.

Andererseits werden aus medizinischer Sicht Folgen von Gewalt erläutert.

Kompetenztraining

Das Kompetenztraining beinhaltet das Trainieren der eigenen Geniepunkte und das Fördern des eigenen Selbstwertes durch Gesangs-, Rhetorik-, Flirt-, Tanz-, Gefühls- und Antiblamiertraining und stellt somit einen sehr wichtigen Faktor zur Verringerung von aggressiven Verhalten dar. Denn mit gestärktem Selbstbewusstsein werden unklare Konfliktsituationen eher als nicht bedrohlich eingeschätzt, als mit geringem.
Insgesamt sollen die Teilnehmer lernen, sich weg von der Fremdlobkultur zu bewegen und zur eigenen Selbstwertschätzung zu gelangen. Denn erst wenn man selbst seine eigenen Fähigkeiten wertschätzen kann, macht man sich frei von Fremdeinflüssen bezüglich seiner Handlungen.
Das Umdenken von der Defizitorientierung zur Betonung der eigenen Stärke ist für die sozialen Fachkräfte ein Muss. Es ist immens wichtig, den Teilnehmern zu vermitteln, eigene Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Stark sein durch das Zeigen von Gefühlen! Viele Menschen unterdrücken aus Angst vor Verletzung oder Kränkung ihre Gefühle. Jugendliche zeigen anstatt ihrer Gefühle eher ihre coole Seite, in der Hoffnung dann nicht angreifbar zu sein. Das Aufzeigen, welche Sensibilität, Gefühle und auch Ängste hinter ihrer Coolness stecken, wofür Gefühle wichtig sind und auch sich zu trauen, diesen nachzugehen, ist Aufgabe dieser Ansätze. Und je früher man an diesen Punkten arbeitet, desto eher kann die emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gefördert werden und desto eher kann sich die Fremdenfurcht verringern.

Ausblick

Möchte man etwas gegen Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt unternehmen, so muss man an seinen Ursachen und Erscheinungsformen arbeiten. Prävention gegen Gewalt und Rechtsextremismus sollte dementsprechend schon ab dem früheren Kindesalter beginnen. Parteienverbote, Strafrechtsverschärfung oder erhöhter polizeilicher Druck sind meist Interventionen, wenn Verhaltensweisen schon bei Auffälligen internalisiert sind. Doch auffällig waren sie meist schon vorher. Daher ist es erforderlich schon in Familien, in Kindergärten, in Schulen oder auch in Sportvereinen anzusetzen. Und Schwerpunkte sollten sich auch ganz klar der emotionalen Entwicklung widmen. Sicher ist politische und geschichtliche Aufklärung wichtig, aber sie allein wäre zu einseitig! Dementsprechend muss einer allgemeinen Menschenscheu und Menschenfeindlichkeit mittels emotionaler, kommunikativer und Ressourcen orientierter Ansätze abgeholfen werden. Diese präventive Intervention kann die Entwicklung zu einer späteren Fremdenfurcht stoppen und die möglicherweise daraus resultierende Fremdenfeindlichkeit verringern oder beseitigen. Dementsprechend ist es wichtig, emotionale Grundlagen bei Kindern aufzubauen. Außerdem sollten auffällig aggressive Kinder Verständnis, Zuwendung und Integrationsbemühungen statt Ausgrenzung erfahren.
Auch muss z.B. durch das Wissen um die Jugendproblematik, die Gesellschaft den Jugendlichen Zeit, Raum und Mittel zur Verfügung stellen, damit sie ihre noch unausgereiften Persönlichkeiten ausprobieren, korrigieren und entwickeln können.
Anhand eigener Erfahrungen lässt sich berichten, dass rein kognitive Arbeit mit rechten oder gewalttätigen Jugendlichen bisher keine Erfolge zeigte, Diskussionen auch eher nichts bewirkten. Was etwas bewegte, war z.B. das Nachspielen ihrer Gewalttaten, der "Heiße Stuhl", Sing-, oder Flirttraining zum Überwinden ihrer Gefühlshemmungen und vieles andere mehr. Vorteilhaft zeigte sich der normale und alltägliche Umgang mit ihnen mit dem Angebot, Freizeit gemeinsam zu gestalten und integrierend zu helfen. Wichtig erwies sich der fürsorgliche und wertschätzende, andererseits auch der saloppe Umgang mit ihnen. Der Umgang mit einem ganz normalen Menschen, spielt eine wichtige Rolle. Oder können Sie mit einem rechten Jugendlichen nicht lachend ein Bier trinken? Ist das Thema Ausgrenzung von Rechtsradikalen nicht absolut "In" in der Gesellschaft? Bestrafung für ein schon bestraftes Leben? Wie kann den Ursachen von Rechtsextremismus entgegengewirkt werden, wenn diese Jugendlichen nur Anklage und Ausgrenzung erfahren? Geben sie diesen orientierungslosen Leben wieder Sinn und Ideen! Begleiten sie diese Menschen auf dem Weg in ihr Leben. Das ist auch Zivilcourage! Allerdings können wir nur versuchen, ihnen die Tür aufzuhalten, hindurchgehen müssen sie aber immer noch allein.

Anmerkungen

1 Der hier in gekürzter und bearbeiteter Fassung abgedruckte Beitrag wurde erstveröffentlicht in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer Heft 65 / 2003. Wir danken Autor, Herausgeber und Verlag für die Erlaubnis zum Nachdruck.
2 COLLA, SCHOLZ,WEIDNER (HRSG.), Konfrontative Pädagogik, Mönchengladbach 2001, S. 10
3 GALL, Verstehen, aber nicht einverstanden sein, in: WEIDNER, KILB. KREFT (HRSG.), Gewalt im Griff, Weinheim, Basel 1997, S. 150-171
4 Siehe WAHL, K., Fremdenfeindlichkeit: Tiefe Wurzeln und aktuelle Auslöser, in: MURCK, M., Rechtsextremismus. Erscheinungsformen , Ursachen, Handlungskonzepte, 2001, S. 34
5 NICKEL, H., Entwicklungspsychologie, Bd.2, 1975, 310ff.
6 Vgl. hierzu WEIDNER, Das Anti-Aggressivitäts-Training, Bonn 1996 und WEIDNER, KILB, KREFT (HRSG.), Gewalt im Griff, Weinheim, Basel 1997
7 HEILEMANN (Ausbilder am Institut für SA/SP in Frankfurt/M. für Anti-Gewalt-Trainings (AAT(r)/CT(r))) ist als konstruktiver Entwickler und Befürworter dieses Kompetenztrainingsbereiches in diesem Rahmen anzusehen.
8 Für das AAT(r) sind fachliche Standards erarbeitet worden. (WEIDNER, KILB, KREFT (HRSG.), Gewalt im Griff, Weinheim, Basel 1997) Diese Qualitätsstandards haben sich in langjähriger Arbeit bewährt und durchgesetzt. Diese Qualitätsstandards werden beim Mainzer AAT(r) berücksichtigt und wie aufgeführt erweitert.
9 Wenn im weiteren Verlauf von Teilnehmern der Fortbildungsveranstaltungen gesprochen wird, dann sind die Lehrer und sozialen Fachkräfte sowie auch die Kinder und Jugendlichen zusammen gemeint.
10 Vgl. PORTMANN, Spiele zum Umgang mit Aggressionen, München 2000
11 Hier bieten sich auch Spiele zur Auseinandersetzung mit fremdenfeindlichen Themen an.

Stefan Werner*, Jahrgang 67, gelernter Werkzeugmacher und Werkstofftechniker, arbeitet inzwischen als Diplom-Sozialpädagoge(FH) und zertifizierter Anti-Gewalt-Trainer (AAT(r)/CT(r)) in Mainz in der Sozialpädagogischen Jugendwohngemeinschaft im Bereich Anti-Aggressivitäts-Training(r) und Coolness-Training(r). Freiberuflich bietet er Fortbildungen in der Thematik Gewaltprävention, Anti-Aggressivitäts-Training(r) , Konfliktmanagement und Deeskalationstraining, Kompetenztraining und Konfrontative Methodik in der Pädagogik an.*

Kontakt:
Stefan Werner, Bienengarten 18, 55411 Bingen,
www.gewaltlos.info

Die GEW gratuliert ...

... im Dezember 2003

zum 70. Geburtstag
Herrn Otto Wellnitz
09.12.1933
H. Klostermannstr. 38 · 57548 Kirchen
Herrn Manfred Kurz
19.12.1933
Kardinal-Wendel-Str. 36 · 67346 Speyer

zum 75. Geburtstag
Herrn Heinrich Merten
05.12.1928
Maarstr. 106 · 54292 Trier
Herrn Karl Pfaff
25.12.1928
Wetzsteinkaut 31 · 67827 Becherbach

zum 80. Geburtstag
Herrn Erich Bissbort
05.12.1923
Bärenhütterstr. 61 · 66989 Nünschweiler

zum 85. Geburtstag
Herrn Erich Kürschner
16.12.1918
Neuweg 2 · 55767 Rötsweiler-Nockenthal

zum 86. Geburtstag
Frau Anne Koepp
01.12.1917
Karl-Marx-Str. 19 · 67304 Eisenberg

zum 88. Geburtstag
Herrn Baltfried Barthel
04.12.1915
Stresemannstr. 88 · 67663 Kaiserslautern

zum 89. Geburtstag
Frau Margarete Weigand
22.12.1914
Am Judenhübel 13 / Wohnstift · 67705 Trippstadt

Der Landesvorstand

Überzeugendes Votum für Edmund Theiß



Zu ihrer Herbsttagung trafen sich SeniorInnenvertreter aus 12 Kreisverbänden in dem Eifelstädtchen Bitburg, um ihre Leitung für die neue Wahlperiode sowohl im GEW-Landesverband Rheinland-Pfalz wie auch im Bezirk Koblenz zu bestimmen und Regelungen zu erörtern, die zu Lebzeiten von Bedeutung sind.

Vorsitzender Edmund Theiß aus Westerburg hatte die Wahlen auf die Tagesordnung gesetzt, um den SeniorInnen nicht eine Fahrt mit dem PKW zu den Landesfachgruppenkonferenzen (Wahl der Fach- und Personengruppenvorsitzenden sowie deren Stellvertreter) am 1. Februar unter zu dieser Zeit oft winterlichen Straßenverhältnissen zumuten zu müssen. Da die meisten KreisvertreterInnen bereit waren, weiterzumachen, stellte sich auch Edmund Theiß einer erneuten Wahl. Unter der Leitung von Werner Bach, KV Kusel, wurde der bisherige LandesseniorInnenvorsitzende - vorbehaltlich der Bestätigung durch den Gewerkschaftstag - für weitere vier Jahre einstimmig gewählt; ebenso Karl-Heinz Seibel aus Landau als Stellvertreter. Auch auf Bezirksebene Koblenz wurde Edmund Theiß für weitere drei Jahre gewählt, als sein Stellvertreter Willi Schmiedel aus dem Kreisverband Rhein-Lahn.

Patientenverfügung, Vorsorgevollmacht und Betreuungsvergütung sind Regelungen, die zu Lebzeiten von Bedeutung sind. Darüber diskutierten die TeilnehmerInnen und stellten fest: Bei der **Patientenverfügung** handelt es sich um eine „vorsorgliche Verfügung für die medizinische Versorgung bei konkreten Behandlungssituationen“. In der **Vorsorgevollmacht** geht es darum, eine oder mehrere Vertrauenspersonen zu bevollmächtigen, Entscheidungen zu fällen. Es wird darin festgelegt, welche Dinge im Bedarfsfall von wem zu regeln sind. Die **Betreuungsverfügung** wird wirksam, wenn vom Gericht eine gesetzliche Betreuung angeordnet werden muss, der Betreffende seine Angelegenheiten ganz oder teilweise nicht mehr regeln kann und keine andere Person dazu von ihm bevollmächtigt wurde. Der Betroffene hat jedoch maßgeblichen Einfluss auf die Betreuungsperson, wenn in einer Betreuungsverfügung festgelegt wird, wer in welchem Umfang vom Vormundschaftsgericht mit einer Betreuung beauftragt werden soll, wenn es notwendig ist, einen Betreuer zu bestellen.

Als weiteren Punkt der Tagesordnung diskutierten die KreisseniorenvertreterInnen das Problem der Austritte aus der GEW vor Eintritt in den Ruhestand. Die Kreisvorstände werden deshalb gebeten, geeignete Maßnahmen zu treffen, um ihre Mitglieder über den aktiven Dienst hinaus in ihrer Gewerkschaft zu halten, denn auch im Ruhestand ist es wichtig, die GEW zu stützen und ihr die Erfahrung des Alters nicht zu verweigern.

Edmund Theiß dankte der Seniorenvertreterin des Kreisverbandes Bitburg-Prüm, Gertrud Albert, für die Organisation vor Ort, der dortigen Kreisvorsitzenden Hildegard Muriel, die Worte der Begrüßung sprach, für die herzliche Gastfreundschaft mit Kaffee und Kuchen und dem Bezirk Trier für die Stadtführung „Auf den Spuren der Römer“. Ein Angehöriger des „römischen Vereins“ führte die BesucherInnen im Outfit eines Legionärs auf einem archäologischen Rundweg zu den Spuren römischer Besiedlung und Stadtbefestigung.

Die nächste Zusammenkunft des GEW-LandesseniorInnenausschusses wird vom 24.5. - 26.05.2003 im Kreisverband Kusel stattfinden. Werner Bach ist dann Gastgeber im „Musikantenland“.

et

Bildungskonferenz

„Pädagogik der Vielfalt" - Wege zu einer Schule für Alle

Montag, 01. Dezember 2003
09.30 - 17.00 Uhr
Mainz · Bildungszentrum Erbacher Hof

Programm:

Anmeldung/Stehkaffee	**09.30 Uhr - 09.45 Uhr**
Impulsreferate	**09.45 Uhr - 10.45 Uhr**
zur „Pädagogik der Vielfalt":	
Marianne Demmer, GEW-Hauptvorstand	
Ingrid Wenzler, GGG-Bundesvorsitzende	
Prof. Dr. Alfred Sander, Saarbrücken (angefragt)	
Pause	**10.45 Uhr - 11.00 Uhr**
Diskussion	**11.00 Uhr - 12.00 Uhr**
Mittagessen	**12.00 Uhr - 13.30 Uhr**
Arbeitsgruppen	**13.30 Uhr - 16.00 Uhr**
Pause	**16.00 Uhr - 16.15 Uhr**
Ausstellung zum Tagungsthema aus Schulen und Arbeitsgruppen	**16.15 Uhr - 17.00 Uhr**

AG 1: Individualisierung von Lernprozessen im Unterricht - *mögliche Arbeitsformen - notwendige didaktische Entscheidungen*

Mit heterogenen Gruppen zu arbeiten ist eine schwierige Herausforderung für LehrerInnen. Sie brauchen dazu geeignete Unterrichtskonzepte, aber auch mehr Unterstützung.

• Referentin: Karin Volkwein, Uni Bielefeld/Oberstufen-Kolleg

AG 2: Das Konzept der Projektarbeit der Helene-Lange-Schule Wiesbaden - Schule ohne äußere Leistungsdifferenzierung

Das besondere pädagogische Kennzeichen dieser Integrierten Gesamtschule ist die Projektarbeit. In allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I ist die Projektarbeit das wichtigste Element zur Individualisierung der Lernprozesse.

• Referent: Klaus Hug, Helene-Lange-Schule Wiesbaden

AG 3: 30 Jahre Gesamtschule in Rheinland-Pfalz - die Unterrichtsentwicklung geht weiter!

Im Laufe von dreißig Jahren sind 19 Integrierte Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz entstanden. Die unterrichtlichen Konzepte für heterogene Lerngruppen unterscheiden sich deutlich. Die IGS Koblenz-Pollenfeld hat kürzlich mit der Umsetzung eines Differenzierungskonzepts begonnen, das Auslese und Ausgrenzung vermeidet.

• Referent: Lutz Zahnhausen, IGS Koblenz-Pollenfeld

AG 4: Werkstatt: Lernprozessanalyse praktisch - an Fallbeispielen Lernprozesse beobachten - analysieren - verstehen

• ReferentInnen: Siegwart Skötsch/Elisabeth Orth-Jung, Staatl. Studienseminar für das Lehramt an Sonderschulen Kaiserslautern

AG 5: Nationale Bildungsstandards Wundermittel oder Teufelszeug?

Seit Juli 2003 sind die KMK-Entwürfe „Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache" die konkrete Basis für die Grundsatzdiskussion über Standards. Führen Bildungsstandards zu mehr Bildungsgerechtigkeit oder zu Uniformität und „teaching to the test"?

• Referentin: Marianne Demmer, GEW-Hauptvorstand

AG 6 : Schulentwicklung hin zu einer integrativen/inklusiven Schule - Arbeit mit dem Index für Inklusion

Dieser Index ist ein Instrumentarium, um in der eigenen Schule Schulentwicklungsprozesse hin zu einer Schule für Alle einzuleiten und kontinuierlich weiterzuführen. Damit die Schule alle SchülerInnen in ihrer Vielfalt einbeziehen kann, sind inklusive Strukturen, Unterrichtspraktiken und Kulturen zu entwickeln.

• Referent: Rainer Mohr-Herlitz, IGS Ernst-Reuter-Schule II, Frankfurt/Main (angefragt)

Info: GEW Rheinl.-Pfalz · Neubrunnenstr. 8 · 55116 Mainz

Kreis Zweibrücken

Schuljahresabschluss am Mittelrhein

Ob die GEW Zweibrücken mit ihrer alljährlichen Tagesfahrt am ersten Ferientag den Abschluss des just zurückliegenden Schuljahres oder den Auftakt der bevorstehenden Sommerferien feiert, wurde bislang noch nicht hinreichend geklärt. Sicher ist aber, dass sich die Tagesfahrten unter der Regie des Kollegen Gregor Simon einer hohen Beliebtheit erfreuen. Rund 50 TeilnehmerInnen können sich nicht irren. Diesmal steuerten die Zweibrücker das romantische Mittelrheintal an.

Erstes Etappenziel war die Stadt Bingen. Von dort ging es mit der Fähre auf die andere Rheinseite nach Rüdesheim, wo sich den TeilnehmerInnen die Gelegenheit zum Stadtrundgang bot. Allzu lange durfte man sich aber dort nicht aufhalten, denn die Kabinenseilbahn transportierte die GEW-Reisegruppe hoch zum fast 38 Meter hohen Niederwald-Denkmal, von wo sich dem Betrachter grandiose Ausblicke auf das enge Rheintal, die Nahemündung und die weite Weinlandschaft des Rheingaus eröffneten.

Vom Denkmal aus ging es dann in einem gemütlichen Spaziergang zum Jagdschloss Niederwald, ehe die TeilnehmerInnen dann nochmals kurz abhoben. Denn nunmehr brachte die Sesselliftbahn die Gruppe wohlbehalten ins Tal zur Schiffsanlegestelle nach Assmannshausen. Eine Schifffahrt vorbei am Loreley-Felsen nach St. Goar rundete das Mittelrhein-Programm ab. Den eigentlichen Schlusspunkt der Fahrt bildete aber wie jedes Jahr die Einkehr in einem gemütlichen Lokal nahe Zweibrücken.

Wo im nächsten Jahr Schuljahresabschluss oder Ferienauftakt gefeiert werden, ließ der Zweibrücker „Tourismus-Experte" Gregor Simon noch offen. „Wir haben jetzt fast alle lohnenden Ziele durch, die per Tagesfahrt erreichbar sind", meinte Simon. Vielleicht nimmt er sich ja für 2004 die Programme diverser Fernsehsender zum Vorbild. Da wird schließlich auch alles wiederholt. *ar*

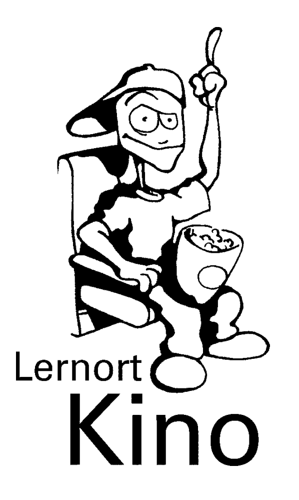
Der neue Baldus-Band ist da!



Fast fünf Jahre sind seit Peter Baldus' letztem Karikaturenband „Nur nicht unterkriegen lassen" ins Land gegangen; nun kommt endlich der neue: „Die Hoffnung stirbt zuletzt".
Der Zeichner, der regelmäßig in GEW-Landeszeitungen, aber auch in zahlreichen anderen Zeitschriften veröffentlicht, ist mittlerweile sicherlich einer der markantesten Bildungs- und Erziehungskarikaturisten in Deutschland.
In den ca. 150 Cartoons, Karikaturen und Zeichnungen spiegelt sich u.a. die turbulente Entwicklung unseres Schul- und Bildungswesens in den letzten Jahren wieder. Das ist nicht immer lustig, aber häufig mit listigem, manchmal sarkastischem und nicht selten auch tröstlichem Humor garniert.
Natürlich hat der Zeichner nicht nur Schulisches im Fadenkreuz, sondern kratzt auch wieder engagiert am Lack unserer sozialen, wirtschaftlichen und politischen Alltagsfassade. Insofern spricht dieser Karikaturenband nicht nur Lehrerinnen und Lehrer an, sondern ist auch für unsere nicht unterrichtenden Freunde, Bekannten und Verwandten ein ideales und preiswertes (Weihnachts-) Geschenk. Der 100 Seiten - Band im DIN-A4-Format ist zur Hälfte farbig und kostet nur 8,- Euro.
Bei Abnahme größerer Kontingente werden Sonderpreise gewährt: ab 10 Exemplare 7,- Euro, ab 100 Exemplare (z.B. für Ehrungen, Präsente etc.) sogar nur 6 Euro. Hinzu kommen jeweils die Versandkosten.
Versandadresse: GEW KV Diepholz c/o Ilse Lange. Imhorst 2, 27339 Riede, Fax: 04294-795879, E-Mail: erwin.eimer@web.de

pm

Das Kino als Klassenzimmer



Wenn das Licht im Kinosaal ausgeht, fängt der Unterricht an: Vom 24. bis zum 28. November findet landesweit die erste Schul-Film-Woche Rheinland-Pfalz statt! Das Projekt LERNORT KINO Rheinland-Pfalz wird mit Empfehlung der rheinland-pfälzischen Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend Doris Ahnen durchgeführt.
Filmtheater im ganzen Land werden dann zum „Lernort Kino" und zeigen für Schulklassen aller Jahrgangsstufen Literaturverfilmungen, Filme in Originalsprache, deutsche Filmklassiker sowie themenbezogene Filme, die sich unter anderem mit Behinderung, Familie, Freundschaft, Gewalt, neuerer deutscher Geschichte und Nationalsozialismus auseinander setzen. Die Programme der Kinos vor Ort sind jetzt unter www.lernort-kino.de/Bundesländer/Rheinland-Pfalz/Programm zu finden.
Das Projekt LERNORT KINO verfolgt das Ziel, die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Im Vorfeld der Schul-Film-Woche können sich Lehrkräfte in kostenlosen Informationsveranstaltungen in Koblenz, Trier und Ludwigshafen mit den Techniken der Filmanalyse, dem filmischen Material sowie dem Projekt LERNORT KINO vertraut machen. Darüber hinaus erhalten sie pädagogische Begleitmaterialien, mit denen die Filme im Unterricht vor- und nachbereitet werden können.
LERNORT KINO ist ein Projekt des Instituts für Kino und Filmkultur in Zusammenarbeit mit dem Landesmedienzentrum Rheinland-Pfalz, das durch ein breites Bündnis von Trägern aus Kultur und Bildung sowie der Filmwirtschaft ermöglicht wird.
Weitere Informationen gibt es im Internet unter www.lernort-kino.de und im Landesbüro LERNORT KINO Rheinland-Pfalz,
p/a Landesmedienzentrum Rheinland-Pfalz, Hofstraße 247 c, 50677 Koblenz, Telefon 0261. 97 02 400, Telefax 0261. 97 02 200.
E-Mail: rheinland-pfalz@lernort-kino.de
Ansprechpartnerinnen: Barbara Mounier, Carmen Breitbach, Maja Voigt

pm

Bücherspalte

GEW-Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer
4. Auflage 1998 Loseblattausgabe - Gesamtwerk mit Spezialordner

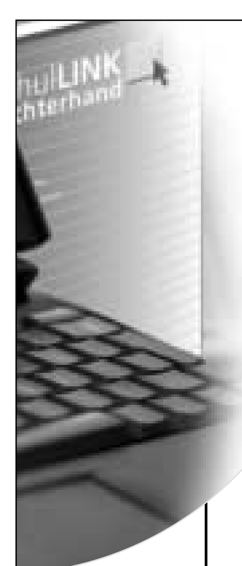
4. überarbeitete Fassung Stand März 2003

Das rund 1.400 Seiten starke Werk enthält alle wichtigen Gesetze und Verwaltungsvorschriften für den Schulbereich in Rheinland-Pfalz.
Mitglieder: 23,00 Euro
Nichtmitglieder: 32,00 Euro
jeweils zzgl. Porto

Wissenswertes für Beamtinnen und Beamte
Informationen zu beamtenrechtliche Themen wie Besoldung, Arbeitszeit, Reise- und Umzugskosten, Versorgung und Beihilfe
240 Seiten, Ausgabe 2003/2004
2,60 Euro zzgl. Porto

Weitere Methoden des lebendigen Lernens
Dieses von Prof. Dr. Arnold und Dipl.Päd. Ingeborg Schüßler herausgegebene Heft Nr. 15 in der Reihe „Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern" ist eine Weiterentwicklung und Ergänzung zum Heft Nr.1 „Methoden des Lebendigen Lernens". Die im Herbst 2003 erschienene 1. Auflage wird wie das Heft Nr. 1 durch die GEW veröffentlicht.
Mitglieder 6,00 Euro,
Nichtmitglieder 8,00 Euro,
jeweils zzgl. Porto

Bestellungen an:
GEW Rheinland-Pfalz
Neubrunnenstr. 8 · 55116 Mainz



SchulLINK Luchterhand Rheinland-Pfalz

Informationssystem für Ihre tägliche Schulpraxis

Einzigartig!

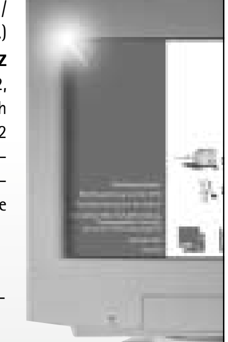
Jetzt 4 Wochen unverbindlich in Ihrer Schule testen!

Schnell • praktisch • komfortabel

SchulLINK Luchterhand Rheinland-Pfalz ist das neue, einzigartige elektronische Informationssystem, das Sie bei allen entscheidenden Fragen des Schulmanagements und der Schulorganisation in Ihrer täglichen Praxis unterstützt.

SchulLINK Luchterhand Rheinland-Pfalz vereint alle wichtigen Infoquellen – intelligent miteinander verlinkt. Lästiges Suchen in den verschiedenen Medien entfällt!

Dr. Wolfgang Bietz/Dr. Joachim Grumbach/
Wilfried Soll/Hermann Tapper (Hrsg.)
SchulLINK Luchterhand Rheinland-Pfalz
Datenbank für Schulmanagement, 2002,
CD-ROM mit Benutzerhandbuch
ISBN 3-556-00776-2
Einzelplatzlizenz: € 199,–/sFr 398,–
Update ca. 2x jährlich je € 94,–/sFr 188,–
Netzwerklizenzen: Preise auf Anfrage



Ihre Vorteile:

Stichwortsuche von A – Z
Themenorientierte Recherche zu pädagogischen, schul- und dienstrechtlichen Fragen, übersichtlich nach Stichworten gegliedert im Ratgeber A – Z

Fachzeitschriften
SchVw, PädF, SchuR
Alle Beiträge aus den Fachzeitschriften SchulVerwaltung, SchulVerwaltung Spezial, Pädagogische Führung und dem Informationsdienst SchulRecht

Service
Adressen & Links
Melden Sie sich jetzt zum 4-wöchigen Praxistest bei Ihrer Buchhandlung oder direkt beim Verlag an!

Rechtsvorschriften
Gesetze & Verwaltungsvorschriften

Gerichtsentscheidungen
Relevante Schulrechtsurteile (SPE)

Arbeitshilfen
Musterschreiben, Checklisten, Formulare

Stets topaktuell
Das Infosystem steht Ihnen auf **CD-ROM und online** zur Verfügung, durch regelmäßige Updates und ständige Aktualisierungsmöglichkeiten über das Internet sind Sie stets auf dem Laufenden!

Ihre gebührenfreie Faxbestellung (0800) 801 801 8

23254/003

 **Ja, ich/wir bestelle(n)** (Bitte gewünschte Menge eintragen):

______ Ex. **SchulLINK Luchterhand Rheinland-Pfalz**
Datenbank für Schulmanagement, 2002
CD-ROM mit Benutzerhandbuch
ISBN 3-556-00776-2
Einzelplatzlizenz: € 199,–/sFr 398,–
Update ca. 2x jährlich je € 94,–/sFr 188,–
Netzwerklizenzen: Preise auf Anfrage

Datum/Unterschrift

Kunden-Nr. (falls bekannt)

Titel, Vorname, Name

Institution/Position

Straße/Nr.

PLZ/Ort

Telefon | Telefax

E-Mail-Adresse

Vertrauensgarantie/Widerrufsrecht
Sie können Ihre Bestellung (die durch Warenlieferung ausgeführt wird) innerhalb von zwei Wochen nach Erhalt ohne Begründung bei Ihrer Buchhandlung oder beim Verlag in Textform oder durch Rücksendung widerrufen. Diese Frist beginnt mit dem Erhalt der Ware. Zur Fristwahrung genügt das rechtzeitige Absenden (Datum des Poststempels).

Aktualitätsgarantie/Kündigungsfristen
Durch regelmäßige Aktualisierungslieferungen bleiben elektronische Produkte im Fortsetzungsbezug stets auf dem aktuellen Stand. Diesen Aktualisierungsservice können Sie jederzeit kündigen.

Testgarantie/Ansichtsfrist
Alle elektronischen Produkte bestellen Sie unverbindlich zum vierwöchigen Praxis-Test. Diese Frist beginnt mit dem Erhalt der Ware. Sollte Ihnen das Werk nicht zusagen, schicken Sie es innerhalb der Ansichtsfrist ohne Angabe von Gründen einfach zurück.

Preisänderung und Irrtum vorbehalten.
Stand: Juli 2003

Wolters Kluwer Deutschland GmbH
Carl Link Verlag
Kolpingstraße 10 · 96317 Kronach
Telefon 09261.969-17(63) · Telefax 09261 969-699
www.carllink.de · www.wolters-kluwer.de
E-Mail info@wolters-kluwer.de
Ein Unternehmen von Wolters Kluwer Deutschland

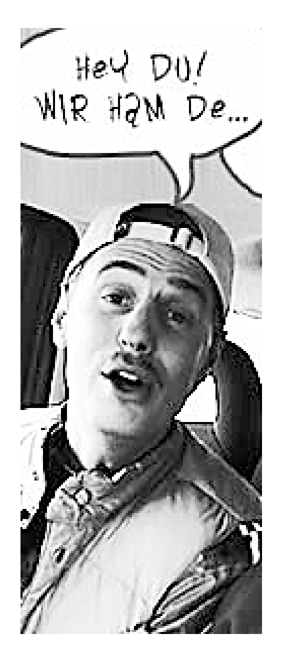
CARL LINK DKV

Wolters Kluwer Deutschland GmbH
Heddesdorfer Straße 31 · 56564 Neuwied
Telefon 02631 801-2222 · Telefax 02631 801-2223
www.luchterhand.de · www.wolters-kluwer.de
E-Mail info@wolters-kluwer.de

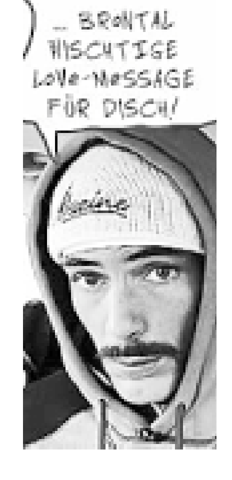


GEW Rheinland-Pfalz
Neubrunnenstraße 8 · 55116 Mainz
Telefon: 06131-28988-0 • FAX 06131-28988-80
E-mail: GEW@GEW-Rheinland-Pfalz.de

TÜTSCH



Sprach- und Kulturhüter machen sich Sorgen um den Niedergang des Deutschen, alldieweil es zuviel mit Pseudo-Englisch vermengt wird. „Denglish“ nennen sie das unselige Sprachgemisch, das klangvolle deutsche Wörter außer Funktion setzt.
Es gibt aber nicht nur Denglish, es gibt auch „Tütsch“. Türkischdeutsch. Türkische und deutsche Jugendliche benutzen diese prägnante Kurz-Sprache und freuen sich dabei diebisch, wenn LehrerInnen und Eltern die Stirn runzeln.
Auf indigniertes Nachfragen des Erziehungspersonals können die Kinder jedoch jederzeit den korrekten deutschen Satz formulieren. Aber das ist zeitraubend und umständlich. Wozu also lang, wenn es kurz genauso gut geht.
Gespräch zwischen zwei deutschen Schülern: „Gehst du U-Bahn?“ „Nein, ich bin Fahrrad.“ Das ist leicht zu verstehen: „Gehst du mit mir gemeinsam zum U-Bahnhof?" „Nein, ich bin heute mit dem Fahrrad unterwegs.“ Aber wer kommuniziert schon so „manieriert“!



„GEHST DU U-BAHN?“ „NEIN, ICH BIN FAHRRAD.“

Der Lehrer tadelt auf dem Schulhof einen Jugendlichen: „Du darfst hier nicht rauchen!" Der Schüler antwortet grinsend: „Ich bin aber Martin Luther.“ Der Lehrer gibt sich zufrieden. Das ist schon etwas schwieriger. Der Junge ist von einer anderen Schule, von der Martin-Luther-Oberschule. Beide Schulen teilen sich den Pausenhof, haben aber andere Hausregeln. „Ich bin Martin-Luther.“ heißt also: „An meiner Schule, der Martin-Luther-Oberschule, darf ich aber rauchen. Sie sind ein Lehrkörper des anderen Erziehungsinstituts und haben mir glücklicherweise gar nichts zu sagen.“

Die Lehrerin wandert auf der Klassenfahrt durch den Reisebus und notiert die Wünsche der Schüler. Heute werden zwei Gruppen gebildet. Eine besucht das Schmetterlings-Freiflug-Gehege, die andere ein kleines Heimatmuseum. Drei Abiturientinnen sitzen zusammen, eine erzählt vergnügt: „Yasmin Schmetterling. Die anderen auch Schmetterling!“ Vom Verfall deutscher Kultur und Sprache akut bedroht, fragt die Lehrerin entsetzt: „Wie bitte?“ Yasmin grinst: „Ich möchte gern das Schmetterlingshaus besuchen, die anderen beiden auch.“
Zwei Schüler streiten sich im Flur. Der eine droht: „Pass auf, oder ich mach dich Urban!“ Der hellhörige Berliner Lehrer stellt sich sofort dazwischen, denn er hat ganz richtig verstanden: „Pass auf, wenn du mich weiter reizt, schlage ich so zu, dass du ins Urban-Krankenhaus eingeliefert werden musst!“

„PASS AUF, ODER ICH MACH DICH URBAN!“



„Warum sprecht ihr so fürchterlich falsches Deutsch?“, fragt die Lehrkraft verzweifelt. „Das ist Jugendsprache!“, erklärt Christina ungerührt. „Das hat mit Ausländerdeutsch gar nichts zu tun. So reden wir alle. Das ist viel bequemer.“
Mit Aussagen wie „Frau, ich hab Dings!“ kann aber selbst das einigermaßen „Tütsch“ (türkischdeutsch) kundige Lehrpersonal wenig anfangen. Selbst, wenn die Schülerin dabei klagend die Hand auf den Rücken hält. Nach intensivem Nachfragen wird folgende Information zu Tage gefördert: „Frau Knöfel-Halbhübner, ich verspüre heute starke Rückenschmerzen und kann deshalb leider nicht an ihrem exzellenten Sportunterricht teilnehmen!“
Wenn man den ganzen Tag „Kurzsprach“ hört, erwischt es einen selber irgendwann. Abends fragt die Lehrerin ihren Sozialpartner: „Gehen wir heute China?“ „Nein, ich hab' Abi." Übersetzung für hochdeutsch sprechende Menschen: „Wollen wir heute gepflegt essen gehen? Vielleicht in das neue chinesische Restaurant am Stadtpark? Ich lade dich auch ein!“ „Nein, das geht leider nicht, ich muss erst noch die Abiturvorschläge ausarbeiten!“
Sprache lebt! Ich weiß gar nicht, warum sich die Leute über ein paar englische Wörter aufregen …

Gabriele Frydrych



„Gehen wir heute China?“ „Nein, ich hab' Abi.“